

Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Institut für Berufspädagogik und Berufliche Didaktiken

Bachelor-Arbeit

in der Beruflichen Fachrichtung Gesundheit und Pflege
Lehramtsbezogener Studiengang Berufsbildende Schulen

„Auf dem Weg zu einer Didaktik des Rettungsdienstes – Eine bildungstheoretische Perspektive für die Notfallsanitäter-Ausbildung“

Eingereicht von: Franziska Gädtke
E-Mail: Franziska.Gaedtke@tu-dresden.de
Erste Betreuerin: Prof. Dr. phil. Roswitha Ertl-Schmuck, TU Dresden
Zweite Betreuerin: Wilma Mildner (ehem. Pahl), TU Dresden
Vorgelegt am: 30.10.2014

Schlagworte:

Notfallsanitäter, Notfallsanitäter-Ausbildung, kritische Bildungstheorie, Rettungsdienst-
didaktik

Abstract

Die derzeit geführten Diskussionen zu pädagogischen Neuerungen für die Notfallsanitäter-Ausbildung in Deutschland finden auf der Grundlage aktueller bildungsstruktureller Rahmenbedingungen des Notfallsanitäter-Gesetzes einschließlich der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäter sowie vor dem Hintergrund berufspädagogischer, berufsfelddidaktischer und allgemeindidaktischer Ansätze statt. Es geht vor allem um die Einführung eines umfassenden Berufsbildungskonzeptes, wenn eine zukunftsfähige Notfallsanitäter-Ausbildung auf wissenschaftliche, gesellschaftliche, wirtschaftliche sowie kulturelle Herausforderungen vorbereiten will.

Dieser Beitrag zielt darauf ab, bildungstheoretische Überlegungen einschließlich kritischer Dimensionen im Kontext der Handlungsschwerpunkte von Notfallsanitätern zur Überwindung einer auf ausschließlich berufliche Verwertbarkeit gerichtete Bildung für die Notfallsanitäter-Ausbildung aufzugreifen.

Dazu wurde ein Bestimmungsversuch rettungsdienstlichen Handelns mit Ableitung einer bildungstheoretischen Notwendigkeit unternommen. Daher war es naheliegend, eine geisteswissenschaftliche Haltung einzunehmen und das Verstehen des Sachverhaltes in den Mittelpunkt zu rücken. Folglich wurde sich bei der Erkenntnisgewinnung auf eine hermeneutische Theoriearbeit mit theoretischem Argumentieren unter Einbezug der aktuellen, gesetzlichen Ausbildungsrahmen bezogen.

Die Beschreibungen zeigen auf, dass die Besonderheiten rettungsdienstlichen Handelns und die gesellschaftlichen sowie bildungsstrukturellen Rahmenbedingungen einer bildungstheoretischen Sicht als Grundlage für die Notfallsanitäter-Ausbildung bedürfen.

Der Beitrag diskutiert, wie sich ein Bildungsbegriff als Metaparadigma der Notfallsanitäter-Ausbildung darstellen könnte und welche Konsequenzen sich hieraus trotz nicht zu verachtender Hürden für die pädagogischen Handlungsfelder und die zukünftige Forschung in diesem Bereich ergeben.

Keywords:

paramedic, paramedic training, critical educational theory, didactic of paramedical education

Abstract

The current discussions on educational innovations concerning paramedic training programmes in Germany take place in accordance with the present conditional framework for education of the paramedics act, including training and examination regulations for paramedical health care professionals. Furthermore, approaches to vocational education, subject-related didactics and general didactics are taken into account. The focus will mainly be on the introduction of a complex vocational training concept in order to meet the requirements of paramedic training that will prepare for scientific, social, economic and cultural challenges.

This article aims at discussing considerations concerning education theory, including critical analysis, and putting it into the context of the professional field of the paramedical discipline. However, this paper will not be limited to aspects of education that are directly linked to practical usage – but it will rather go beyond it.

For this reason, it has been tried to identify the professional field of the paramedics and – for it will be necessary – to deduce information that might serve the needs of education theory. It seemed therefore to be obvious to take the position within humanities, and to put emphasis on the understanding of the issue. Consequently, as far as gaining knowledge is concerned, hermeneutic theory work and theoretical reasoning were taken into account, also involving the current legal requirements for the training framework.

Descriptions show that, when it comes to the specific nature of the professional field of the paramedical discipline, and the social and the conditional framework for education, there is, as far as paramedic training is concerned, a need for taking a perspective that is based on education theory.

The article discusses how an educational concept could be represented as a meta-paradigm for the paramedic training, and which consequences will arise in this respect, despite considerable obstacles to the educational fields of action and any future research in this area.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1 Einleitung | 1 |
| 2 Bildungstheoretische Grundlagen | 5 |
| 2.1 Der Bildungsbegriff: Funktion und Charakter | 5 |
| 2.2 Die Gegensätzlichkeit formaler, materialer und prozessorientierter Bildung | 7 |
| 2.3 Die Verschränkung der Bildungstheorien: Klafkis kategoriale Bildung | 9 |
| 2.4 Die Erweiterung des Bildungsbegriffes um eine kritische Dimension | 10 |
| 2.5 Der Bildungsbegriff im Kontext beruflicher Bildung | 13 |
| 3 Auf dem Weg zu einer Didaktik des Rettungsdienstes | 15 |
| 4 Bestimmungsversuche rettungsdienstlichen Handelns | 19 |
| 5 Bildung in der Notfallsanitäter-Ausbildung – erste Einschätzungen | 24 |
| 5.1 Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Fundierung | 24 |
| 5.2 Potenzialität einer bildungstheoretischen Perspektive | 28 |
| 5.2.1 Makroebene | 29 |
| 5.2.2 Mesoebene | 30 |
| 5.2.3 Mikroebene | 34 |
| 5.3 Grenzen einer bildungstheoretischen Fundierung | 35 |
| 6 Zusammenfassung und Ausblick | 38 |
| Literaturverzeichnis | 43 |

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-----------|--|
| A: | Auslassung |
| BMJ: | Bundesministerium der Justiz |
| bspw.: | beispielsweise |
| bzw.: | beziehungsweise |
| E: | Ergänzung |
| KMK: | Kultusministerkonferenz |
| NotSan- | |
| APrV: | Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitärinnen und Notfallsanitäter |
| NotSan: | Notfallsanitäter |
| NotSans: | Notfallsanitäter (Plural) Notfallsanitäters |
| NotSanG: | Notfallsanitätergesetz (Kurztitel) Gesetz über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters (Titel) |
| RD: | Rettungsdienst |
| RettAssG: | Rettungsassistentengesetz (Kurztitel) Gesetz über den Beruf der Rettungsassistentin und des Rettungsassistenten (Titel) |
| RettAss- | |
| APrV: | Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Rettungsassistentinnen und Rettungsassistenten |
| u. a.: | unter anderem |

1 Einleitung

Mehr als 300 Teilnehmer des ersten Notfallsanitäter-Symposiums in Hamburg interessierten, diskutierten und beratschlagten sich im Juni 2014 zu juristischen, strukturellen sowie pädagogisch herausfordernden Neuerungen, welche das am 01.01.2014 in Kraft getretene „Gesetz über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters“ (Bundesministerium der Justiz 2013, S. 1) mit sich bringen. Nach nunmehr 25 Jahren wird das bis dahin bestehende „Gesetz über den Beruf der Rettungsassistentin und des Rettungsassistenten“ (BMJ 2007b, S. 1) sowie die entsprechende Ausbildungs- und Prüfungsverordnung durch das berufszulassende Notfallsanitätergesetz einschließlich der „Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter“ (BMJ 2013a, S. 1) abgelöst. Der deutsche Rettungsdienst erreicht mit diesem neuen Berufsbild einen weiteren Meilenstein in der Ausbildung des rettungsdienstlichen Fachpersonals, das damit „an der Spitze der Qualifikationen [...] in Europa“ (Lipp 2014, S. 19; Auslassung: F.G.) stehen soll. Neben einer Ausbildungsvergütung sowie einer drei- anstatt zweijährigen Berufsausbildung (NotSanG § 5) veranschlagt das NotSanG unter anderem eine Verantwortungsübernahme durch die Rettungsdienstschulen mit klarer Strukturierung der einzelnen Ausbildungsabschnitte (NotSanG § 15). Diese Umwälzungen erfüllen langbestehende Forderungen einer Ausbildungsverbesserung, welche bereits vier Jahre nach Inkrafttreten des RettAssG ausgesprochen wurden (vgl. König 2007, S. 1). Erstmals werden mit Inkrafttreten dieses Berufszulassungsgesetzes „fachlich und pädagogisch qualifizierte[...] Lehrkräfte mit entsprechender, abgeschlossener Hochschulausbildung“ (BMJ 2013b, S. 5; A: F.G.) für eine rettungsdienstliche Ausbildung gefordert. Die Rahmenbedingungen und Reformbemühungen für eine verbesserte Ausbildung zum Notfallsanitäter¹ zeichnen sich in diesen normativen Grundlagen ab und lassen eine dringend notwendige Konzentration auf erziehungswissenschaftliche Anregungen zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung zu.

In der rettungsdienstlichen Ausbildung der „professionellen Helfer“ (Karutz 2011, S. 255) wird bis dato von einer pädagogischen Abwesenheit gesprochen, welche sich für die Unterrichtspraxis exemplarisch in Theorie-Praxis-Entkopplung, Konzentration auf Vermittlung von Theoriewissen und „fehlende[r] didaktische[r] Reduktion [sowie] [...] fehlender didaktischer Kompetenzen [der Lehrpersonen]“ (Enke, Kuhnke 2013, S. 11;

¹ Die Reduzierung auf nur einen Genus stellt keine geschlechterspezifische Bewertung dar, sondern schließt das andere Geschlecht jeweils mit ein und dient der vereinfachten Handhabung und besseren Lesbarkeit.

A + E: F.G.) zeigen. Nicht vergessen werden darf, dass trotz der aufgeführten Beschreibungen pädagogische Ansätze in der Ausbildung gelebt werden, diese jedoch für die rettungsdienstliche Ausbildung nur spärlich verschriftet wurden (vgl. ebd., S. 13). KARUTZ stellt bereits 2004 das Fehlen von „fachdidaktische[n] Konzepte[n] im Bereich des Rettungsdienstes“ (Karutz et al. 2004, S. 466; E: F.G.) und den Entwicklungsbedarf einer eigenständigen „Theorie der Rettung bzw. des Rettungsdienstes“ (Karutz 2011, S. 392) fest.

Soll das Berufsbild des NotSans weiterentwickelt werden, um gleichzeitig Emanzipation und Handlungsfähigkeit für die Einsatzkräfte zu schaffen, kann eine Betrachtung der NotSan-Ausbildung nicht ausbleiben. Das Hauptaugenmerk der Weiterentwicklung sollte dabei auf der Verbesserung sowie der wissenschaftlichen Fundierung der Berufsausbildung liegen (vgl. Karutz et al. 2004, S. 466). Verharrt die NotSan-Ausbildung durch ausschließliche Bezugnahme auf alltagstheoretischen sowie vorwissenschaftlichen Muster, welche in strukturellen Abläufen der Lehrplangestaltung, curricularen Arbeiten der Schulen, der Vernetzung von Lernorten sowie der Planung und Gestaltung von Unterrichtsprozessen deutlich werden, verlieren nicht nur die angehenden NotSans, deren Lehrkräfte sowie Praxisanleiter durch fehlende wissenschaftliche Suche nach Erkenntnissen für die Ausbildung an Durchsetzungskraft gegenüber anderen Professionen, welche die Ausbildung bis jetzt dominieren. Auch die Empfänger rettungsdienstlicher Leistungen, denen u. a. immer komplexere notfallmedizinische Behandlungen zuteilwerden, wären Verlierer einer vorwissenschaftlich gestalteten NotSan-Ausbildung aufgrund eingeschränkter Patientensicherheit. Die beim RD hilfesuchenden Menschen vertrauen auf und fordern berechtigterweise eine professionelle Behandlung, die durch eine zielführende und pädagogisch verbesserte Ausbildung ihrer Helfer möglich wird (vgl. ebd.).

Die aufgeführten Defizite führten zu ersten Überlegungen für notwendige Veränderungen in der beruflichen Bildung im RD. Darauf aufbauend entstanden Beschreibungen einer Pädagogik mit Blick auf die Rettungsassistenten-Ausbildung. Sie beschäftigen sich mit notfallpädagogischen sowie didaktischen Grundsatzfragen. Diese Ideen und Ansätze finden sich in Überlegungen einer Arbeitsgruppe um KARUTZ aus Essen, in einer Diplomarbeit von KRUPPA sowie um die Autorengruppe ENKE und KUHNKE. Die Arbeitsgruppe aus Essen bestimmt u. a. Ziele einer Fachdidaktik RD und verweist auf eine Übernahme schon bestehender didaktischer Modelle anderer Gesundheitsfachberufe nach Eignungsüberprüfung für den RD (vgl. ebd., S. 468). ELISABETH KRUPPA entwickelte 2006 ein problemorientiertes Unterrichtskonzept für die Ausbildung von Rettungsassistenten mit theoretischem Rückgriff auf das allgemeindidaktische Modell der konstruktivistischen Didaktik, welches bislang jedoch in weiter-

führenden Publikationen keine Zitation fand (vgl. Kruppa 2006, S. 81). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2007 aufgreifend, erarbeitete die Autorengruppe um ENKE und KUHNKE noch vor Inkrafttreten des aktuellen NotSanG und der NotSan-APrV Ansätze eines handlungs- und lernfeldorientierten Unterrichts für das „Lernfeld Rettungsdienst“ (Enke, Kuhnke 2013) und rückten die berufliche Handlungskompetenz für die rettungsdienstliche Ausbildung in den Vordergrund. Diese Ideen und Ansätze werden auch für die neue Berufsausbildung des NotSans² aufgegriffen. Die wissenschaftliche Fundierung des baden-württembergischen Modells eines NotSan-Curriculums, welches im Oktober 2014 erscheinen soll, bleibt abzuwarten (vgl. Ohder 2014, S. 2).

In Bezug auf die Essener Arbeitsgruppe ist anzumerken, dass auch für die Gesundheitsfachberufe didaktische Konzepte am Anfang ihrer Entwicklung stehen und eine grundlegende Forschungslandschaft weiter ausbaufähig ist, aber eine Rezeption für den RD trotzdem diskutabel und denkbar. Zudem ist das von ENKE und KUHNKE auf den RD übertragene Lernfeldkonzept nicht ohne kritische Betrachtung möglich, da es bis dato keine Lernfeldtheorie sowie empirischen Ergebnisse für dieses Konzept gibt (vgl. Ertl-Schmuck 2003, S. 66; Bals, Weyland 2010, S. 528f.; Oelke, Meyer 2013, S. 11). Das Lernfeldkonzept stellt in der berufspädagogischen Diskussion „keine eigenständige Didaktik im Sinne einer wissenschaftlich fundierten Theorie und Praxis beruflichen Lernens“ (Bader, Müller 2004, S. 90) dar. Umso eindringlicher erscheint hierzu eine didaktische Auseinandersetzung mit Bezug auf ergänzende Theoriegebäude, welche die zunächst „inhaltsleer[en] [...] Kompetenzbereiche“ (Falk 2003, S. 9; A + E: F.G.) der Lernfeldkonzeption bereichern können.

Inwieweit eine bildungstheoretische Fundierung in Verbindung mit der Ausbildung von Notfallsanitätern in Deutschland gedacht werden kann, stellt die Kernfrage dieser Arbeit dar. Ob das Besondere des rettungsdienstlichen Handelns durch die bildungstheoretische Perspektive für die Ebenen dieser Berufsausbildung bereichernd sein kann, ist dabei zu klären.

² Im Rettungsdienst gibt es derzeit vier verschiedene Ausbildungsstufen für die Fachkräfte: die Ausbildung zum Rettungshelfer, zum Rettungssanitäter, zum Rettungsassistenten (am 31.12.2014 auslaufend) und zum Notfallsanitäter. Dabei handelt es sich nur bei den Ausbildungen zum Rettungsassistenten und zum Notfallsanitäter um Berufsausbildungen, die gesetzlich durch Berufszulassungsgesetze geregelt sind. In der vorliegenden Arbeit wird allein die Ausbildung zum NotSan betrachtet, da die zukünftige Fokussierung auf dem NotSan liegt (vgl. Hachmeyer 2014, S. 549).

Ziel dieser Auseinandersetzung ist es, die Umbruchsituation zur Unterstützung der schon tätigen und zukünftigen Pädagogen im RD durch Überlegungen zu einer bildungstheoretischen Orientierung der NotSan-Ausbildung zu nutzen. Zum einen könnten sich daraus zukünftige didaktische Modelle für den RD entwickeln lassen und würden damit als „wissenschaftlich begründete Handlungs- und Reflexionstheorien für Lehrende“ (Darmann-Finck 2010, S. 11) dienen. Zudem wird der Wunsch aufgegriffen, die NotSan-Ausbildung nicht rein funktionell zu gestalten, sondern sie bildungstheoretisch zu fundieren, um das Lernfeldkonzept sinnvoll zu ergänzen (vgl. Karutz et al. 2004, S. 467, 470).

Dazu erfolgt zunächst eine Bestimmung des Begriffes Bildung sowie die Klärung des Verständnisses einer bildungstheoretisch fundierten Berufsausbildung. Durch diese theoretische Vorarbeit liegt der Schwerpunkt nachfolgend auf der Betrachtung bislang vorhandener konzeptioneller Versuche einer didaktischen Fundierung des Rettungsdienstes durch Rezeption des Lernfeldansatzes unter Einbeziehung normativer Bestimmungen im NotSanG sowie in der NotSan-APrV, um die aktuellen Bestrebungen zu verdeutlichen. Anschließend wird der Versuch einer Beschreibung der Komplexität sowie der Dimensionen rettungsdienstlichen Handelns von NotSans unternommen, um zu erörtern, wie sich ein Begriff von Bildung in Verbindung zur NotSan-Ausbildung begründen sowie ausformulieren ließe und welche Chancen sich mit einer bildungstheoretischen Perspektive für die Ausbildung ergeben könnten. Die Grenzen einer bildungstheoretischen Perspektive für NotSan-Ausbildung werden ebenso offengelegt. Den Abschluss dieser Arbeit bildet eine zusammenfassende Betrachtung mit Ausblick auf zu entwickelnde Forschungsschwerpunkte.

Die Suchprotokolle zur Bearbeitung des vorliegenden Themas werden im Anhang offengelegt. Aus Gründen der thematischen Eingrenzung und der Diskussion auf theoretischer Ebene wird auf die Erläuterung von Maßnahmen auf der Unterrichtsebene, der praktischen Ausbildung sowie der Prüfungsverfahren weitestgehend verzichtet.

2 Bildungstheoretische Grundlagen

2.1 Der Bildungsbegriff: Funktion und Charakter

Etymologisch zeigt das Wort „bilden“ bereits zwei wegweisende Richtungen auf. Zum einen bedeutet es „Schöpfung, Verfertigung“ und zum anderen das „Sich-Bilden“ (Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 2001, S. 95). Diese Doppeldeutigkeit bestimmte auch in der Zeit der Aufklärung die Diskussionen der Bildungstheoretiker und findet seine Wurzeln in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Grüneberg 2010, S. 33). Mit einem bildungstheoretischen Ausgangspunkt wird vorausgesetzt, dass eine Theorie existiert, welche in der Lage ist, sowohl zu beschreiben als auch zu begründen, wie Bildung zu verstehen ist.

Die nachzeichenbaren Anfänge des heutigen, in didaktischen Modellen verwendeten Bildungsbegriffes finden sich in den Bildungstheorien bei PESTALOZZI, HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER sowie HERBART wieder und wurden u. a. von Wissenschaftlern und Didaktikern wie ERICH WENIGER, WOLFGANG KLAFFKI, HARTMUT VON HENTIG oder HERWIG BLANKERTZ im 20. Jahrhundert aufgegriffen (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 55, 333, 336).

Sich von Bildungsbegriffen anderer Professionen wie bspw. der Theologie abgrenzend, versteht sich der in der Aufklärung geprägte Bildungsbegriff als Weg für den Menschen aus der Unmündigkeit zur Mündigkeit. Auch wenn diese Aufgabe von Bildung noch heute auf ihre vollständige Realisierung wartet, kann sie als Orientierung für pädagogische Entscheidungen dienen (vgl. ebd., S. 42f.). Zudem weilt im Bildungsbegriff dieser Zeit ein gesellschaftskritischer Ausgangspunkt, welcher jedem Menschen zum Abbau von Herrschaftsverhältnissen sowie zur Einforderung des Rechts auf pädagogisch unterstützte Entfaltung aller seiner Möglichkeiten verhilft (vgl. Klafki 2007, S. 95).

Daraus erwächst nach KLAFFKI für den Bildungsbegriff die Bedeutung, eine Ziel- und Orientierungskategorie für alle an Bildungsprozessen Beteiligten zu sein, seien es nun Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. Der Rückgriff auf diese beiden Kategorien ist unverzichtbar für die pädagogische Arbeit, wenn diese

„[...] nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen *begründbar* und *verantwortbar* bleiben oder werden sollen.“ (ebd., S. 44; Hervorhebungen im Original; A: F.G.)

Der Bildungsbegriff ist eine notwendige Orientierungskategorie für die Pädagogik, da Pädagogik einem doppelten Legitimationsverhältnis untersteht. Demnach ist sie auf der

einen Seite am Menschen und dessen Handlungsfähigkeit sowie kritischer Mündigkeit orientiert. Auf der anderen Seite ist sie auf die Gesellschaft bezogen, um drei Aufträge zu erfüllen: zum einen die Qualifikation für gesellschaftliche Aufgaben, zudem die Selektion zur Verteilung auf unterschiedliche Berufe und außerdem die Legitimation der bestehenden Gesellschaft sowie Integration in diese. Die Pädagogik erhält damit eine gesellschaftsstabilisierende Funktion, welche dem Verhältnis zum einzelnen Menschen entgegen stehen kann (vgl. Tillmann 2010, S. 134ff.). Da die Pädagogik die Lehrplaninhalte aber nicht allein hervorbringt, sondern diese immer das Ergebnis von gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen sind, braucht sie ein Kriterium, mit dem inhaltliche Ansprüche pädagogisch zu beurteilen sind. Mit einem solchen Kriterium ist es der Pädagogik möglich, ihrem doppelten Legitimationsverhältnis sowie der Vermittlung zwischen diesen Inhalten und dem Menschen gerecht zu werden. Der Bildungsbegriff kann als ein solches Beurteilungskriterium gelten (Blankertz 1991, S. 32, 41). Dabei ist Bildung zugleich „der Prozess der Aneignung von Bildung [...], [als] auch ein daraus resultierendes Ergebnis und somit ein Zustand des Gebildetseins“ (Riedl, Schelten 2013, S. 40; A + E: F.G.). Dieser Prozess- als auch Ergebnischarakter von Bildung zeigt sich zudem in Bezug auf die klassischen Bildungstheorien. Demnach ist Bildung sowohl der Weg, also Prozess, zur Mündigkeit, als auch Ausdruck, also Ergebnis, dieser „freien und vernünftigen Selbstbestimmung“ (ebd.).

Mit Hilfe dieses Bildungsbegriffes ist es möglich, didaktische Positionen³ zu umreißen und mit ihnen anhand der übergeordneten Ziel- und Ordnungskategorie eines theoretisch fundierten Bildungsbegriffes Lehrplaninhalte nach pädagogischen Zwecken zu ordnen und bildende Ziele zu erhalten. Fehlt didaktischen Modellen solch eine übergeordnete Kategorie, besteht die Gefahr einer Instrumentalisierung und der Überhandgewinnung außerpädagogischer Zwecke, bspw. Qualifikationsansprüche der Wirtschaft (vgl. Blankertz 1991, S. 31, 115f.).

Trotz der aufgeführten, übergeordneten Funktionen beansprucht der Bildungsbegriff für sich eine wechselhafte Geschichte mit verschiedenen Bedeutungszuschreibungen, die im Folgenden überblickshaft dargestellt werden.

³ Didaktik wird in dieser Ausarbeitung als eine Wissenschaft vom Lehren und Lernen definiert, welche ihre Aufgabe in der Unterstützung der Lehrenden und Lernenden beim didaktischen Handeln, dem Lehren und Lernen, sieht. Sie gibt demnach eine Orientierung, mit deren Hilfe das eigene Handeln überprüft und ggf. weiterentwickelt werden kann. So erhält die Didaktik einen Doppelcharakter, denn zum einen ist sie das Lehren und Lernen und zum anderen zugleich die Wissenschaft dieses Lehrens und Lernens (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 16ff.; Darmann-Finck 2010, S. 11).

2.2 Die Gegensätzlichkeit formaler, materialer und prozessorientierter Bildung

Dem Bildungsbegriff wurden im Laufe seiner Entwicklung verschiedene Bedeutungen zugeschrieben, welche in zwei wesentlichen Bildungsvorstellungen mündeten: den formalen und den materialen Bildungstheorien. Die Dialektik dieser beiden Gruppen von Theorien zeigte sich schon in den etymologischen Wurzeln des Wortes „bilden“ und wurde seit Ende des 18. Jahrhunderts betont.

Materiale Bildungstheorien setzen Bildungsgegenstände als Objekt der Bildung ins Zentrum der Betrachtung. Bildung wird damit inhaltlich definiert und zeigt sich in umfangreichem Wissen. Materiale Bildungstheorien fragen nach Inhalten und Problemen, welche so bedeutsam sind, dass Lernende sie erfahren und begreifen sollten (vgl. Riedl, Schelten 2013, S. 41; Jank, Meyer 2006, S. 212).

Bildung im Sinne der formalen Bildungstheorie definiert sich zentral über den zu bildenden Menschen und schließt seine Förderung und Entwicklung mit ein. Formale Bildung zeigt sich anhand der Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit des Subjektes in der gegenwärtigen und zukünftigen Welt, welche durch „einen Satz von *Haltungen, Methoden und Kompetenzen*“ (Oelke; Meyer 2013, S. 57; Hervorhebung im Original) aufgebaut wird. Die Fokussierung auf zu beherrschende Bildungsgüter bei den materialen Bildungstheorien weicht bei der formalen Theorie einem Bildungsverständnis, bei dem Inhalte einen sekundären Charakter besitzen und ihr Potential darin liegt, die Entfaltung „geistiger, körperlicher und seelischer Kräfte“ (Riedl, Schelten 2013, S. 41) zu leisten.

Beide Bildungsdefinitionen, material als auch formal, sehen den Bildungsvorgang einseitig. Damit wird der einheitliche Prozesscharakter von Bildung jedoch untergraben (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 58).

Materiale Bildungstheorien unterliegen dem Problem, Inhalte aus einem unermesslich großen kulturellen Kapital auswählen zu müssen und dabei der Gefahr einer inhaltlichen Überladung ausgesetzt zu sein (vgl. Blankertz 1991, S. 37). Außerdem lässt sich die Verständigung auf für alle in derselben Weise geltenden Bildungsinhalte in einer von unterschiedlichsten Lebensentwürfen geprägten Gesellschaft nicht mehr glaubwürdig vertreten (vgl. ebd., S. 180).

Formale Bildungstheorien sehen sich der Problematik gegenübergestellt, dass die Entfaltung der individuellen Kräfte und deren Übertragung auf andere Bildungsinhalte nicht empirisch dargestellt werden können. Zudem besteht die Gefahr, Bildungsinhalte beliebig auszuwählen, um alleinig eine formale Bildung zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 40).

Der Pädagoge und Philosoph HARTMUT VON HENTIG fügt diesen beiden Bildungstheorien, da beide „gleichermaßen untauglich“ (von Hentig 1996, S. 11; zit. in: Jank, Meyer 2006, S. 215) seien, eine weitere Vorstellung von Bildung hinzu:

„Bildung kann drittens einen Prozess bezeichnen, eine Formung der Person [...], [...] zu der mir die Formulierung ‚die Menschen stärken, die Sachen klären‘ eingefallen ist.“ (ebd., S. 182; zit. in: ebd.; A: F.G.)

Zielt eine Pädagogik auf eine bildungstheoretisch umfassende Fundierung, so sucht diese nach Bildungsgegenständen, die sowohl die materialen, formalen als auch prozessorientierten Bildungsvorstellungen miteinander verflechten. Die Aufarbeitung und Überwindung dieser Widersprüche erfolgte durch den wohl bekanntesten Vertreter einer bildungstheoretischen Position: WOLFGANG KLAFKI (vgl. Jank, Meyer 2006, S. 203, 216).⁴

⁴ So wird WOLFGANG KLAFKI als „der große deutsche Didaktiker“ (Meyer, Meyer 2007, S. 7) bezeichnet und als einer der bedeutendsten Didaktiker für die Prägung von bildungstheoretischen Modellen herangezogen (vgl. Blankertz 1991, S. 31).

2.3 Die Verschränkung der Bildungstheorien: KLAFKIS kategoriale Bildung

Da sich die Auswahl von Inhalten für den Bildungsvorgang bei alleinigem Bezug auf die formale oder materiale Bildung als zu einseitig und problematisch erwies, prägte KLAFKI mit seiner Studie über den Bildungsbegriff eine neue Idee: die Zusammenführung beider Bildungstheorien im Modell der „kategorialen Bildung“ zur Überwindung der sich gegenüberstehenden, isolierten Positionen (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 59; Riedl, Schelten 2013, S. 41). Er sieht eine Verknüpfung als notwendig, da die Bildung einen einheitlichen Prozess darstellt und ganzheitlich zu begreifen sei. Demnach ist die Aneignung von objektiven, materialen Inhalten zugleich mit der Entwicklung und Herausbildung von formalen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Subjekts verbunden.

„Formale Bildung ohne Inhalte wäre leer. Materiale Bildung, die nicht das sich bildende Subjekt formt, wäre blind. [...] Weder Kompetenzen (Fähigkeiten, Qualifikationen) noch Inhalte (Themen, Aufgaben) existieren für sich.“ (Meyer, Meyer 2007, S. 37; A: F.G.)

Daraus schlussfolgernd wird Bildung als eine Begegnung der Lernenden mit ihrer sie umgebenden Umwelt und deren Inhalte verstanden, die sich die Lernenden einerseits kategorial erschließen und durch die sie zugleich auch mittels der erworbenen kategorialen Erfahrungen und Erkenntnisse für diese Umwelt erschlossen werden (vgl. Klafki 2007, S. 96). Mit dieser Bildungsauffassung belegt KLAFKI die „Doppelseitigkeit der Bildung“ (Grüneberg 2010, S. 35) und löst die bis dahin bestehenden Gegensätze der Bildungsvorstellungen auf.⁵

Damit Lernenden diese doppelseitige Erschließung des kategorialen Bildungsvorganges möglich wird, bedarf es nach KLAFKI einer Freilegung des Bildungsgehaltes des in den Lehrplänen vorgegebenen Bildungsinhaltes. Demnach sei es Aufgabe der Lehrenden, den Bildungsgehalt, welcher ein Bildungsinhalt besitzt, in Hinblick auf die Lernenden und die Bildungsabsichten der Lehrenden sichtbar zu machen. Hier findet sich ein Zugang zur prozessorientierten Aussage über Bildung durch VON HENTING wieder.

Überdies enthält die Bildungsvorstellung KLAFKIS für die Lehrenden eine gesellschaftlich-kritische Dimension, wenn er dazu auffordert, aus pädagogischer Verantwortung für die Lernenden heraus gesellschaftliche Zustände und Machtverhältnisse offenzulegen und zu beurteilen (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 61, 74). Diese kritische Position

⁵ Das kategoriale Bildungsverständnis dient KLAFKI als Ausgangspunkt seiner bildungstheoretischen Didaktik, welche er später zur kritisch-konstruktiven Didaktik erweiterte (vgl. Meyer, Meyer 2007, S. 152).

von Bildung erweitert die Perspektive auf den Bildungsbegriff und weist auf dessen Wiederentdeckung im 20. Jahrhundert hin.

2.4 Die Erweiterung des Bildungsbegriffes um eine kritische Dimension

Standen bei den formalen, materialen, prozessorientierten sowie kategorialen Bildungsvorstellungen die inhaltlichen und subjektstärkenden Dimensionen im Vordergrund der Diskussion, darf eine weitere Dimension bei der Beschreibung des Bildungsbegriffes nicht ausgespart werden: die kritische Position gegenüber gesellschaftlich-politischer Verhältnisse (vgl. Klafki 2007, S. 45).

KLAFKI beschreibt die wechselhafte Problemgeschichte des Bildungsbegriffes als zentrales Ideal des pädagogischen Denkens. Nachdem der Bildungsbegriff im 18. Jahrhundert noch ein fortschreitend kritischer und sogar auch gesellschaftskritischer Begriff gewesen war, verlor er im Laufe des 19. Jahrhunderts diese kritischen Aspekte und wurde zu einem gesellschaftsstabilisierenden Bildungsverständnis ohne

„Kritik an fragwürdigen Traditionen, Besitz- und Herrschaftsverhältnissen [...], die der Entfaltung jener mit dem Bildungsbegriff gemeinten menschlichen Möglichkeiten entgegenstanden oder sie bewußt und gezielt verhinderten“ (ebd., S. 46; A: F.G.).

Umso mehr und besonders heute sei es eine wiederkehrende Aufgabe, den Bildungsbegriff weg von einem gesellschaftlich-politisch bekräftigenden hin zu einem gesellschaftskritischen Ideal zu definieren und in die Bildungspraxis aufzunehmen (vgl. ebd., S. 49). Damit zielt Bildung auf eine „kritisch-reflexive Identitätsbildung“ (Darmann-Finck 2009, S. 2) der Lernenden durch den Aufbau eines „Selbst- und Weltverständnisses“ (ebd.) ab, welches „mehrperspektivisch[...], gesellschafts- und ideologiekritisch[...]“ (ebd.; A + E: F.G.) ist.

Das Ziel dieser Persönlichkeitsentwicklung jedes Einzelnen im Lernprozess spiegelt sich in der kritisch-konstruktiven Didaktik KLAFFKIS wider. Dafür legt er die „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 2007, S. 40) als die drei übergeordneten Bildungsziele fest. Diese gilt es zu verteidigen, da KLAFFKI davon ausgeht, dass die Wirklichkeit der Bildungseinrichtungen dieser übergeordneten Ziele widerspricht und enorme gesellschaftlich-politische Widerstände und Gegenströmungen den erforderlichen Veränderungsbestrebungen entgegenstehen (vgl. ebd., S. 90). Zur Erreichung dieser Bildungsziele braucht es nach KLAFFKI einer „Bildung im

Medium des Allgemeinen“⁶ durch die Auseinandersetzung mit „epochaltypische[n] Schlüsselprobleme[n]“ (ebd., S. 56; E: F.G.). Diese Schlüsselprobleme stellen eine kategoriale Lösung der materialen und formalen Bildungstheoriedialektik dar, da sie zum einen die Anforderung an die Lernenden stellen, ausgewählte subjektbezogene Einstellungen und Fähigkeiten weiter zu entwickeln und zum anderen von einzelnen Bildungsinhalten zugunsten aller Menschen angehenden Problemstellungen absehen. Die epochalen Schlüsselprobleme umfassen nach KLAFKI exemplarisch

„die Friedensfrage [...], die Umweltfrage [...], die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit [...], die Gefahren und Möglichkeiten neuer [Technologien] [...] [und] das Phänomen der Ich-Du-Beziehung“ (ebd., S. 56 – 60; A + E: F.G.).

Dabei ist diese Aufzählung wandel- sowie veränderbar, da sich die gesellschaftlich-politischen Rahmen, denen die Probleme entspringen, andauernd verändern. Jedoch sollte den oben angeführten, übergeordneten Prinzipien der Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität dahingehend Rechnung getragen werden, als dass nicht allein die Bildungstheoretiker das Ensemble solch universell-abstrakter Schlüsselprobleme bestimmt, sondern auch die Lernenden einen unmittelbaren Einfluss auf die Auswahl dieser haben sollten. Dies stellt bis dato eine ungenügende Umsetzung KLAFKIS Konzept der Schlüsselprobleme dar (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 71; Meyer, Meyer 2007, S. 138f., 150).

Neben den epochaltypischen Schlüsselproblemen, mit deren Hilfe Bildungsziele erreicht werden sollen, bezieht Klafki ebenso die Berufsbildung in sein Allgemeinbildungskonzept mit ein. Demnach ist es für ihn entscheidend, dass die berufliche Grundbildung mit der

„Aufklärung der ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen beruflicher Tätigkeiten, der Bedeutung des Berufs für die Ausbildung der personalen Identität und der Beziehungen zwischen beruflicher Arbeit und Freizeit“ (Klafki 2007, S. 72)

verbunden wird. Hierzu sei exemplarisch aus dem Bereich der beruflichen Bildung die Pflegepädagogik und deren intensive Rückbeziehungen in pflegedidaktischen Modellen auf eine kritische Bildungstheorie mit einem auf Mündigkeit und Emanzipation von institutionellen und gesellschaftlichen Einschränkungen zielenden Bildungsbegriff erwähnt. Dabei wird eine bildungstheoretische Position u. a. zur Begründung von Unter-

⁶ „Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken. Abkürzend kann man von der Konzentration auf *epochaltypische Schlüsselprobleme* unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft sprechen.“ (Klafki 2007, S. 56; Hervorhebungen im Original)

richtsinhalten herangezogen (vgl. Darmann, Keuchel 2006, S. 179; Darmann-Finck 2010, S. 16; Oelke, Meyer 2013, S. 76).

Die Orientierung an einer kritischen Pädagogik mit dem Anspruch auf Aufklärung und Emanzipation ist jedoch nicht kritiklos hinzunehmen. Die Forderung nach diesen beiden Normen käme keiner Sonderstellung zu, da beide nur inhaltsleere „Sprachspiel[e]“ (ebd., S. 36) von Wissenschaft seien und sich außerdem jeder ohne jegliche weitere Verbindlichkeit darauf berufen könne (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 43). Außerdem fehlen dem Mündigkeitspostulat Elemente wie „Emotionales, Irrationales, Sinnliches und Körperbezogenes“ (ebd., S. 337), welche für das menschliche Dasein ebenso von Bedeutung sind wie der Verstand und die geistige Erschließung der Umwelt. Zudem verliert eine auf Selbstbestimmung und geistige Entfaltung abzielende Bildung ihren normativen Anspruch, wenn die gesellschaftlichen Verhältnisse diese Identitätsbildung nicht einlösen können. Wird von Bildung ein bloßer Ersatz neuhumanistischer Aspekte erwartet, welche die Gesellschaft dem Menschen nicht geben kann, so verfällt Bildung zu einem verteidigenden Element dieser Gesellschaft (vgl. Adorno 2006, S. 60f.).

BLANKERTZ erkennt diese Kritik an und argumentiert trotzdem für eine kritische Bildungstheorie, da Bildungsinstitutionen und Lehr-Lernarrangements nicht ohne eine verpflichtende normative Grundlage wirken können und die „Mündigkeitsnorm immer noch die vernünftigste von allen [sei]“ (Oelke, Meyer 2013, S. 337; E: F.G.). Zudem ermöglicht eine solche Bildungsvorstellung die notwendige Konzentration auf die „Bildung zum Subjekt“ (Ertl-Schmuck 2003, S. 69), welche sich bei der Entwicklung des Menschen im Prozess einer Distanzierung zeigt.

Eine Aufgabe von (Berufsfeld)Didaktikern⁷ kann folglich in der Erweiterung und Konkretisierung des Bildungsbegriffes für den jeweiligen Gegenstandsbereich liegen (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 138).

Neben dem Erziehungswissenschaftler BLANKERTZ sind es u. a. auch MOLLENHAUER und KLAFKI, die sich für einen kritischen Bildungsbegriff als theoretische Zielkategorie für pädagogische Bemühungen aussprechen. Das oben dargestellte Allgemeinbildungskonzept KLAFKIS mit seinen kritischen Grundannahmen zielt auf eine theoretische Stärkung der Lernenden, indem nun die Zielentscheidungen in den Vordergrund rücken und es sich ebenso auf die berufliche Bildung bezieht (vgl. Klafki 2007, S. 48f., 53).

⁷ Die Berufsfelddidaktiken stellen mit ihrer Konzentration auf fächerintegrierendes sowie -übergreifendes Lehren und Lernen spezialwissenschaftliche „Handlungs- und Reflexionstheorien“ (Darmann-Finck 2010, S. 11) für die Lehrenden bereit und zielen ebenfalls auf die Bildung im jeweiligen Berufsfeld, welches die „praktische Ausbildung, die Fort- und Weiterbildung oder das Studium“ (Oelke, Meyer 2013, S. 25) umfasst, ab.

Im Folgenden Abschnitt liegt der Fokus demgemäß darauf, inwieweit der hier vorgestellte, von philosophisch-geisteswissenschaftlichen Überlegungen ausgehende, in einen umfassend gesellschaftskritisch-reflexiven übergehenden Bildungsbegriff für die berufliche Bildung ebenso anwendbar gestaltet werden kann.

2.5 Der Bildungsbegriff im Kontext beruflicher Bildung

Der in der Aufklärungspädagogik verwurzelte Bildungsbegriff war nie ein mitbestimmendes Konzept für den beruflichen Bereich, da die geschichtliche Entwicklung des Bildungsbegriffes eine klare Trennung „zwischen *Humanität* und beruflicher Existenz des Menschen, zwischen *Bildung* und bloßer *Ausbildung*“ (Ingwersen 2003, S. 23; Hervorhebungen im Original) zog. Die Überwindung dieser bis dahin gegenläufigen Entwicklungen – der neuhumanistische, sich höherstellende Bildungsbegriff fokussierte eine „Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gesellschaft, der Umwelt und der Entwicklung der eigenen Identität“ (Riedl, Schelten 2013, S. 42), Berufsbildung konzentrierte sich hingegen auf die funktionalistische Ausbildung des Menschen für die berufliche Praxis (vgl. Darmann, Keuchel 2006, S. 178) – findet sich in der Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung u. a. bei BLANKERTZ, KLAFFKI und VON HENTIG wieder.

Der Versuch einer Gleichstellung zeigt sich in BLANKERTZ' Thesen „Die Wahrheit der allgemeinen Bildung ist die berufliche“ (Blankertz 1977, S. 91) und „Allgemeinbildung kann nur im Medium des Berufs zum Abschluss gebracht werden“ (Greb 2009, S. 30). Demnach gibt es für BLANKERTZ keinen Grund, die berufliche Bildung vom Bildungsprinzip auszuschließen. Denn Bildung verwirkliche sich immer am besonderen Gegenstand, ob dieser aus dem beruflichen oder außerberuflichen Bereich stammt, sei dabei bedeutungslos (vgl. Kutscha 2002, S. 15).

Insoweit scheint sich eine Neuorientierung zu vollziehen, die auch spezielle berufsbildende Inhalte als potentiell allgemein bildende, also auf die „Entwicklung der Persönlichkeit, auf Teilhabe an der Gesellschaft und Beschäftigungsfähigkeit“ (Bundesbildungsministerium 2001, S. 28) zielende Kräfte, ansieht.⁸

Eine Definition von KELL beschreibt Berufsbildung unserer Zeit deshalb als eine

„*Zielkategorie*, die in der Spannung von Beruf und Bildung, von *beruflicher Tüchtigkeit* und *beruflicher Mündigkeit* berufspädagogisch zu begründen, zu legitimieren und zu konkretisieren ist“ (Kell 1995, S. 369; zit. in: Ingwersen 2003, S. 27; Hervorhebungen im Original).

⁸ Erwähnt sei hier der bemerkenswerte Vorstoß der Pflegedidaktik in den 1990ern, welcher die Pflege als eigene Kategorie von Bildung bestimmte und Pflegeprobleme somit zu nicht mehr ignorierenden Schlüsselproblemen der gegenwärtigen Gesellschaft erhob (vgl. Hoops 2009, S. 186).

In der Berufsbildung ermöglichen demnach Lerngegenstände, die nach einem kritischen Bildungsverständnis ausgewählt werden, Transparenz gegenüber den angestrebten Absichten und Zielen von komplexen Lehr-Lern-Arrangements. Diese Vorstellungen einer kritischen Bildungstheorie ermöglichen das Lernen und Ausbauen von Prozessen, die im Spannungsfeld zwischen Individuum, Berufswirklichkeit und Gesellschaft stehen (vgl. Falk 2003, S. 9f.). Bildung umfasst demzufolge die Befähigung,

„[...] den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmungen zu verwirklichen, diesen Anspruch auch für alle Menschen anzuerkennen, Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare, den eigenen Möglichkeiten entsprechende Relation zu bringen.“ (Bildungskommission Nordrhein-Westfalen 1995, S. 31; zit. in: Falk 2003, S. 10; A: F.G.)

Diese Definition sei für ein vollständiges Verständnis von Bildung um eine kritisch hinterfragende Dimension ergänzt, da ihr diese im Zuge dieser Beschreibung fehlt.

Dass sich dieser Bildungsvorstellung ungeachtet ein bildungstheoretischer Grundgedanke im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens in der beruflichen Bildung als noch nicht eingelöst zeigt, erfordert eine erneute Reflexion von Bildungsvorstellungen vor allem dort, wo neue Fach- oder Berufsfelddidaktiken entstehen. So können die in der berufspädagogischen Diskussion entstandenen Konzepte von Qualifikation und beruflicher Handlungskompetenz eine Orientierung an der kritischen Bildungstheorie für die Bildungspraxis nicht ersetzen (vgl. Greb 2009, S. 31).

Aufgrund dessen wird im folgenden Abschnitt beschrieben, wie der hier aufgezeigte Bildungsbegriff auch für die aktuelle, erziehungswissenschaftliche Diskussion im RD fruchtbar gemacht werden kann. Dies wird exemplarisch an den derzeitigen Vorgaben sowie Überlegungen zur NotSan-Ausbildung aufgezeigt.

3 Auf dem Weg zu einer Didaktik des Rettungsdienstes

Die Entwicklungsansätze einer Didaktik für den RD in Deutschland sind seit annähernd zehn Jahren bei einzelnen Veröffentlichungen zu ersten didaktischen Ideen erkennbar (siehe u. a. Karutz et al. 2004 und Karutz 2011; Kruppa 2006; Enke, Kuhnke 2013). Die rettungsdienstliche, didaktische Theoriebildung findet vor dem Horizont einer nicht etablierten Fachwissenschaft RD und vor dem Hintergrund berufspädagogischer, berufsfelddidaktischer⁹ und allgemeindidaktischer Ansätze statt (Karutz et al. 2004, S. 366).

Die didaktischen Anfänge orientieren sich vorwiegend an der Strukturierung und Konstruktion von rettungsdienstlich relevantem Wissen wie bspw. der notfallpädagogischen Begriffsklärung (vgl. Karutz 2011) und weisen einen starken, handlungsleitenden Charakter mit ausbaufähiger, theoretischer Fundierung auf (siehe bspw. Enke, Kuhnke 2013). Bis hierhin zeigen sich die didaktischen Überlegungen als hierarchisierte Planungsinstrumente für die Lehrkräfte, bei denen eine „Ermittlung der Lernerfordernisse und Lernbedürfnisse der Lernenden“ (Fichtmüller, Walter 2007, S. 89) zu wenig in den Blick genommen werden. Zudem bleiben die spezifischen Bedingungen von Lehr-Lern-Prozessen im rettungsdienstlichen Kontext zu wenig berücksichtigt bzw. müssen diese individuell durch die Lehrkräfte und Lernenden integriert werden (Karutz 2011, S. 388f.).

Eine späte, erst jetzt beginnende erziehungswissenschaftliche Fundierung, welche als transparente „Partizipation a[m] Diskurswissen der Pädagogik“ (Hoops 2009, S. 165; E: F.G.) erkennbar wird, findet ihre Ursachen zum einen in der (nicht-) hochschulischen Lehrerbildung sowie der Forschungspräsenz zu rettungsdienstspezifischen Diskursen und zum anderen in den bis jetzt vorherrschenden, rettungsdienstlichen Bildungsstrukturen.

Die universitäre Lehrerbildung der beruflichen Fachrichtung Gesundheit umspannt nach KMK-Vorgaben im Grunde nur die nach dem BBiG geregelten Ausbildungsberufe und hält für Lehramtsstudenten, welche ihre Zukunft an Berufsfachschulen für NotSans sehen, keinerlei rettungsdienstrelevanten Bezüge bereit. Zudem finden sich in der curricularen Aufspaltung entsprechender Lehramtsstudiengänge deutliche Bezüge zu den

⁹ Derzeit konstituiert sich eine Berufsfelddidaktik Pflege und Gesundheit, die eine Beschäftigung mit und Lösung von spezifischen, sowohl Pflege- als auch Gesundheitsberufe betreffenden didaktischen Aufgaben- und Problembereichen vorsieht. Die KMK-Systematik führt beide beruflichen Fachrichtungen getrennt. Ungeachtet dessen gibt es jedoch Überschneidungen innerhalb der Berufsfelder und demnach auch in den zu entwerfenden und weiterzuentwickelnden Didaktiken (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 25; Ertl-Schmuck 2009, S. 10). Der Beruf des Notfallsanitäters könnte dem Berufsfeld Gesundheit zugeordnet werden, wenn eine Öffnung hin zu Berufen, welche nicht im Berufsbildungsgesetz (BBiG) verankert sind, durch die KMK erfolgen würde (vgl. Bals, Weyland 2010, S. 523ff.).

inhaltsbestimmenden Wissenschaften wie Medizin, Psychologie und Soziologie, welche eine Adressatenorientierung hin zum Lehramt häufig vermissen lassen (vgl. Bals, Weyland 2010, S. 527). Ergänzend führt eine medizinpädagogische Verortung der Lehrerausbildung an Fachhochschulen mit vorrangig fachwissenschaftlicher Perspektive in Bachelor-Studiengängen zum Fehlen eines adäquaten didaktischen Profils. Solch eines wird aber meist (erst) in Master-Studiengängen vermittelt (vgl. ebd., S. 526; Darmann, Keuchel 2006, S. 180f.).

Daraus resultiert zusätzlich eine fehlende berufswissenschaftliche Forschungslandschaft mit Blick auf den RD, welche sich für die Entwicklung eines methodisch-didaktischen Theoriegerüsts verantwortlich fühlen könnte. Dies zeigt sich bspw. in Publikationen für die pädagogische Weiterbildung rettungsdienstlichen Personals, in denen das didaktische Verständnis meist ein methodisches ist.¹⁰

Ebenso wenig ließen die bis dato vorherrschenden Bildungsstrukturen der Ausbildung zum Rettungsassistenten eine theoretisch geführte, didaktische Diskussion zu. Die rettungsdienstliche Bildungspraxis und rettungsdienstliche Handlungsfelder stehen unter der Definitionsmacht anderer Professionen. Wesentlichen Einfluss haben die an der rettungsdienstlichen Ausbildung beteiligten, aber oft pädagogisch nicht geschulten Mediziner, Juristen, Psychologen und andere akademische Berufe. Die Abdeckung des Unterrichts erfolgt überwiegend aus einer Vielzahl an Dozenten, die über keine Festanstellung an der Schule verfügen, deshalb häufig wechseln und daher nicht an der curricularen Planung der Bildungseinrichtung teilnehmen (vgl. Hoops 2009, S. 165, 191; Karutz et al. 2004, S. 468f.; Kruppa 2006, S. 20f.).

Erste Möglichkeiten zur Veränderung dieser „Fremdbestimmung“ bietet die im NotSanG unter § 6 verankerte Forderung, „fachlich und pädagogisch qualifizierte[...] Lehrkräfte mit entsprechender, abgeschlossener Hochschulausbildung“ (BMJ 2013b, S. 5) im Unterricht einzusetzen. Aber auch hier ist für die Lehrkräfte gesetzlich nicht gefordert, dass sie ihrer Tätigkeit hauptberuflich nachzugehen haben (vgl. Hadasch, Bens 2014, S. 78). Eine übergreifende Kooperation im Lehrerkollegium zu didaktischen Fragen bleibt trotz gesetzlicher Veränderungen demnach schwer organisierbar.

Die Erhöhung der Stundenanzahl für die theoretische und praktische NotSan-Ausbildung an den Rettungsdienstschulen von 780 Stunden in der RettAss-APrV auf 1920 Stunden laut NotSan-APrV erfolgt ohne eine Theorieentwicklung für den RD und unterliegt damit weiterhin überwiegend einer gesetzlich verordneten Anpassung an den bis dato vorherrschenden, verobjektivierenden Professionen, wie bspw. der Medizin

¹⁰ Siehe bspw.: Pluntke, Steffen (2013), S. 28.

oder der Rechtswissenschaft (vgl. BMJ 2007a, S. 8; BMJ 2013a, S. 18; Karutz 2011, S. 392; Hoops 2009, S. 166).

Seit kurzer Zeit rückt die Diskussion über den curricularen Ansatz des Lernfeldkonzeptes in der Ausbildung zum Rettungsassistenten und NotSan in den Vordergrund. Das Lernen in Lernfeldern soll zukünftig das leitende didaktische Unterrichtskonzept der Handlungsorientierung unterstützen (vgl. Enke, Kuhnke 2013, S. 128f., 139). Das Lehren konzentriert sich dabei auf die Entwicklung einer beruflichen Handlungskompetenz für die Tätigkeit im RD (vgl. ebd., S. 41f.). Das Lernfeldkonzept ermöglicht damit einen Perspektivenwechsel: Die engen Verbindlichkeiten einer fächerorientierten Ausbildung mit Blick auf die Input-Ebene der zu vermittelnden Inhalte wechseln mit offenen inhaltlichen Vorgaben hin zur Output-Ebene der zu fördernden bzw. zu erwerbenden Kompetenzen (vgl. Weyland, Grunau 2013, S. 33). Die Voraussetzungen für eine rechtlich gewollte Umsetzung des handlungs- und lernfeldorientierten Unterrichts in der Ausbildung zum NotSan zeigen sich in einigen kompatiblen Zielen des Lernfeldkonzeptes¹¹ und des NotSanG einschließlich der NotSan-APrV. Administrativ ist die NotSan-Ausbildung auf Grund ihrer Sonderstellung nicht an die Handreichung der KMK und deren Rahmenlehrpläne gebunden. „Die Berufsbildung dieser Gesundheitsfachberufe fällt [...] aus dem für die Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland maßgeblichen normalen rechtlich- administrativen Rahmen“, weshalb sich die Kultusministerien der Länder für diese als „unzuständig bzw. allenfalls teilzuständig erklären“ (Bals 2002, S. 138; A: F.G.). Trotzdem findet sich im NotSanG eine implizite Orientierung am Lernfeldansatz wieder. Offensichtlich wird dies bspw. im § 4 des NotSanG mit der Forderung, dass die „Ausbildung [...] fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen [...] vermitteln“ (BMJ 2013b, S. 3f.; A: F.G.) soll. Es wird deutlich, dass, vergleichbar mit der Handreichung der KMK, das NotSanG einen beruflichen Kompetenzerwerb als Ausbildungsziel anstrebt. Er ergibt sich, wenn man dem Aufbau der Handlungskompetenz in der Handreichung der KMK folgt, durch die Summation der „Dimensionen [...] Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007, S. 10).

Zudem finden sich im § 2 (2) und § 16 (1) der NotSan-APrV explizite Hinweise auf die zu entwickelnde, berufliche Handlungskompetenz nach § 4 NotSanG (vgl. BMJ 2013a, S. 2, 7). Ebenso findet sich implizit ein deutliches Votum für handlungsorientierten Unterricht:

¹¹ Dem Lernfeldkonzept liegt die „Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007) zugrunde. Aufgrund der Sperrigkeit des korrekten Titels wird er in dieser Arbeit als „Handreichung der KMK“ wiedergegeben.

„Während des Unterrichts [...] muss den Schülerinnen und Schülern ausreichend Möglichkeit gegeben werden, die [...] erforderlichen Fertigkeiten [nach § 4 NotSanG] zu entwickeln und einzuüben“ (BMJ 2013a, S. 2; A + E: F.G.).

Daneben entwickeln derzeit einzelne Bundesländer erste lernfeldorientierte Rahmenlehrplanentwürfe für Berufsfachschulen für NotSans.¹²

Nach der Handreichung der KMK verkörpert die berufliche Handlungskompetenz einen „Qualifizierungs- und Bildungsgedanken gleichermaßen“ (Oelke, Meyer 2013; S. 341) und definiert sich als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2007, S. 10). Hier finden sich anteilig Bezüge zu einem Bildungsverständnis, bei dem Bildung als über eine reine Berufsqualifizierung hinausgehende und auf berufliche Mündigkeit gerichtete Persönlichkeitsbildung verstanden wird. Jedoch wird dieses Bildungsverständnis durch einordnende Aussagen untergraben. Sie lauten bspw. „Bildung *für* den Beruf“ (Riedl, Schelten 2013, S. 44; Hervorhebung im Original) und deuten damit auf eine zentrale Verwertungskomponente von Kompetenzen¹³ allein für berufliche Aufgaben- oder Problembereiche hin. Auch die oft geführten Diskussionen über fachliche Kompetenzen von NotSans, verstanden als Verantwortungs- oder Zuständigkeitsbereiche für das medizinische Geschehen in der Patientenversorgung (vgl. Karutz 2011, S. 312; Robert Bosch Stiftung 2013, S. 373), verneinen ein Bildungsverständnis, welches nicht auf die Verwertbarkeit von Bildungsinhalten gerichtet ist.

Dass die Handlungsbereiche von NotSans jedoch weit über die alleinige Anwendung fachlichen Wissens in konkreten Situationen hinausgehen, zeigen die Ausbildungszielbeschreibungen im NotSanG und überblicksweise die zehn Themenbereiche der NotSan-APrV. Aus ihnen sind nachfolgend zentrale Handlungsschwerpunkte für schon derzeit und zukünftig tätige NotSans ableitbar, wenn auch sie es nicht gänzlich vermögen, das komplexe Feld präzise zu beschreiben.

¹² Siehe bspw.: Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Lehrplan für die Berufsfachschule für Notfallsanitäter. Online abrufbar unter: www.isb.bayern.de/download14898lp_bfs_notfallsanitaeter_entwurf.pdf (25.09.2014)

¹³ Die Handreichung der KMK beschreiben im korrekten Sinne keine Kompetenzen, verstanden als „nicht beobachtbare psychische Tiefenstrukturen“ (Riedl, Schelten 2013, S. 128), und deren Entwicklung beim jeweiligen Menschen, sondern verbleiben auf der Beschreibung von einer zu erwerbenden Performanz, welche sich als zu „beobachtbare Aktivität eines Individuums [...] zur Lösung einer Aufgabe oder Problemstellung“ (ebd., S. 129) zeigt und weit weniger umfasst, als die vorhandenen Kompetenzen des Handelnden. Damit wird auch hier die Konzentration auf eine Verwertbarkeit der (beruflichen) Handlungskompetenzen des Individuums gelenkt.

4 Bestimmungsversuche rettungsdienstlichen Handelns

Ist eine Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Perspektive für die Ausbildung von NotSans nach dem neuen Berufszulassungsgesetz einschließlich der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung angedacht, braucht es Beschreibungen zentraler Handlungsschwerpunkte, welche die Vielschichtigkeit rettungsdienstlichen Handelns zu bestimmen versuchen. Mehr als einen Bestimmungsversuch kann diese Ausarbeitung derzeit jedoch nicht leisten, da einerseits keine strukturelle Beschreibung rettungsdienstlichen Handelns durch wissenschaftliche Untersuchungen rettungsdienstspezifischer Handlungslogiken besteht und infolgedessen ihr Gegenstandsbereich durch Klassifikationssysteme u. a. bestimmt wäre (vgl. Karutz 2011, S. 392). Andererseits sind noch keine Berufsfeldanalysen, welche die „Bestimmung fachlicher Qualifikationen für die jeweiligen Arbeitsprozesse mit [...] [Berücksichtigung] gesellschaftliche[r] Schlüsselprobleme“ (Schneider 2005, S. 86; A + E: F.G.) und mehr als reine Qualifikationsforschung mit alleiniger Abbildung rettungsdienstlicher Arbeitsprozesse darstellen, für rettungsdienstliche Handlungsfelder vorhanden.¹⁴ Vor diesem Hintergrund erfolgt eine Annäherung an die Aufgabengebiete und das Handeln von NotSans durch die Tätigkeitsbeschreibungen in Publikationen, welche die Versorgungspraxis widerspiegeln, und im NotSanG und der NotSan-APrV, auch wenn diese nicht die Berufsausübung regeln (vgl. Deutscher Bundestag 2012, S. 16). Die Formulierung von gesetzlich beschriebenen Ausbildungszielen beruht auf der Erfassung von typischen Situationen des Berufsalltages im auszubildenden Berufsbild und können demnach als Auslegungshilfen dienen (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 389).

Das Berufsbild des NotSans wird den Gesundheitsfachberufen zugeordnet und stellt die höchste Qualifikationsstufe für nichtärztliches Fachpersonal im deutschen RD dar. Die Aufgabenschwerpunkte liegen in der vorkurativen sowie kurativen Versorgung und Intervention im Gesundheitsversorgungssystem (vgl. Robert Bosch Stiftung 2013, S. 270f.; Lipp 2014, S. 19).

Die sowohl selbstständige, eigenverantwortliche und mitwirkende Ausführung von Tätigkeiten und Aufgaben bei der Patientenversorgung¹⁵, die während der Notarzteinsätze, Notfalleinsätze sowie Intensiv- und Krankentransporte durchgeführt werden, dienen vorwiegend der Abwehr oder Einschränkung von Sekundärschäden, welche durch die

¹⁴ Eine nennenswerte Qualifikationsforschung zur Ermittlung des Anforderungs- und Qualifikationsprofils von Rettungsassistenten legte NADLER 2004 vor. NADLER bildet in seiner Untersuchung von Rettungsdienstseinsätzen überwiegend betriebliche Arbeitsprozesse ab.

¹⁵ Der Diskussion zu rechtlichen Verantwortungszuweisungen für das rettungsdienstliche Geschehen in der Patientenversorgung sei an anderer Stelle Platz gegeben und wird in dieser Ausarbeitung, auch wenn die Debatte die Kooperation der verschiedenen Gesundheitsberufe im Rettungswesen beeinträchtigt, nicht erörtert.

primär vorhandenen Krankheiten oder Verletzungen der betroffenen Patienten entstehen können (vgl. BMJ 2013b, S. 3f.; Sudowe 2007, S. 64ff.). Eine Kuration, also das Heilen und damit die vollständige Wiederherstellung der Gesundheit als Bestandteil der Krankenbehandlung (vgl. Robert Bosch Stiftung 2013, S. 271), bildet demnach nicht die hauptsächliche Aufmerksamkeit der rettungsdienstlichen Handlungen (vgl. BMJ 2013a, S. 15f.; Sudowe 2007, S. 66).

Im NotSanG sowie in der NotSan-APrV werden die zu vermittelnden Tätigkeiten eines NotSans beschrieben. Das Erkennen und Ersteinschätzen von Notfallsituationen, in denen sich Patienten jeden Alters mit jeglichen, auch lebensbedrohlichen Krankheits- oder Verletzungsbildern befinden können, und die daraufhin zu stellende „Arbeitsdiagnose“ (Deutscher Bundestag 2012, S. 21) oder Lagedefinition zur Vorbereitung und Durchführung rettungsdienstlicher Maßnahmen zur Abwehr von weiteren gesundheitlichen Schäden für die Betroffenen mit anschließender Überprüfung deren Wirkungen und die erforderliche Dokumentation werden dabei am detailliertesten beschrieben (vgl. BMJ 2013a, S. 13 – 17; BMJ 2013b, S. 3f.). Die vorwiegende Tätigkeit betrifft demnach die Notfallrettung, bei der Menschen in bedrohlichen Umständen mit medizinischen, inklusive invasiven, lebenserhaltenden Maßnahmen geholfen wird und ihre Transportfähigkeit hergestellt sowie ihre überwachte Beförderung in eine geeignete Einrichtung zur Weiterbehandlung erfolgt (vgl. BMJ 2013a, S. 13f.; BMJ 2013b, S. 4). Der NotSan muss in diesem Zusammenhang seine eigene Sicherheit beachten und Maßnahmen zur persönlichen Gefahrenabwehr beherrschen.

Als Konsens kann angesehen werden, dass dieses rettungsdienstliche Handeln durch NotSans anspruchsvolles Handeln in komplexen Situationen ist bzw. sich dorthin entwickeln soll (vgl. Karutz et al. 2004, S. 468; Sudowe 2007, S. 4). Die Komplexität der Einsätze zeigt sich in intransparenten Lagen am Einsatzort mit einhergehenden Informationsdefiziten sowie an schwer zu fällenden, durch situative Störgrößen beeinflussten, Entscheidungen. Problematische Situationsfaktoren können bspw. Umgebungslärm, beengte Platzverhältnisse, vielfältigste Verletzungs- oder Krankheitsbilder sowie schlechte Sichtverhältnisse sein. Trotzdem werden eine Verantwortungsübernahme sowie richtige Entscheidungsfällung vom NotSan für den betroffenen Patienten und dessen teamorientierte sowie interprofessionelle Behandlung unter Zeitdruck und subjektiver Wahrnehmung der Einsatzlage erwartet. Die beständig wechselnden, unbekannten Einsatzsituationen und die fehlende Vorhersagbarkeit zu einer zielführenden Notfallversorgung eines Patienten verlangen dem NotSan hohes, wissenschaftliches Regelwissen und zeitgleich ein immer wieder Neueinstellen auf diese komplexen Einzelsituationen ab (vgl. BMJ 2013a, S. 13, 15, 17; BMJ 2013b, S. 4). Eine Normierung von rettungsdienstlichem Handeln über Algorithmen oder Einsatz-

konzepte ist in Anbetracht der beschriebenen Komplexität von Notfallsituationen zu einengend, da eine ausführliche Beschreibung für solch vielschichtige Einsätze nicht möglich ist. Vielmehr erlauben diese Strukturierungshilfen die Bewältigung multi-dimensionaler Einsätze (vgl. BMJ 2013a, S. 14; Sudowe 2007, S. 12f.).

Neben der Konfrontation mit notfallmedizinischen sowie situativ problematischen Rahmenbedingungen kommt der NotSan während seiner Tätigkeit zudem mit für ihn unbekannten Kulturen, Sprachen und Religionen in Kontakt. In seiner täglichen Arbeit begegnet dem NotSan die Herausforderung, die Versorgung von hilfebedürftigen Menschen aus anderen Kulturen oder mit anderen Sprachen zu leisten, ohne dabei die für die Patienten geltenden kulturellen oder religiösen Regeln zu übertreten. Dies erfordert die schnelle Erfassung und notwendige Beachtung sowohl von interkulturellen als auch interreligiösen Unterschieden und Bedürfnissen, die für jeden Einsatz einzigartig sind (vgl. Machado 2013, S. 7f., 12). In den gesetzlichen Grundlagen zur NotSan-Ausbildung finden sich dazu bedauerlicherweise keine Aussagen.

Erweitert wird das vorkurative und kurative, rettungsdienstliche Handlungsspektrum durch den Schwerpunkt der „Beratung von hilfesuchenden und hilfebedürftigen Menschen“ (BMJ 2013a, S. 14). Das für die NotSan-Ausbildung beschriebene Arbeitsfeld der Beratung von speziellen Patientengruppen sowie ihrer Angehörigen oder am Einsatz beteiligter Personen rückt deren spezifische Anliegen sowie deren „Selbstständigkeit und Selbstbestimmung“ (BMJ 2013b, S. 4) in das gesetzliche Blickfeld rettungsdienstlichen Handelns. Die im Team stattfindende Versorgung und Betreuung von (Notfall-)Patienten empfindet der NotSan dann als Widerspruch, wenn er zwischen der effektivsten, schnellsten und nach professionellen Standards ausgelegten Leistung und den individuellen Ansprüchen der Hilfebedürftigen ausloten muss (vgl. Falk 2003, S. 7). Dies umfasst außerdem das Erleben und die Konfrontation des NotSans mit Patienten, welche mit Armut sowie gesellschaftssystemisch bedingten existenziellen Bedrohungen kämpfen (vgl. Luiz 2008, S. 547).

Die vorangegangenen Beschreibungen offenbaren eine Dimension rettungsdienstlichen Handelns in Notfallsituationen und bei Patiententransporten, welche durch das schon in der Pflegewissenschaft beschriebene theoretische Konstrukt der „doppelte[n] Handlungslogik“ (vgl. bspw. Remmers 2000; Friesacher 2008; zit. in: Ertl-Schmuck 2010, S. 70) geprägt zu sein scheint. Danach erleben NotSans ihre Tätigkeiten in einem Spannungsfeld von Doppelseitigkeit, wenn rettungsdienstliches Handeln

„zugleich die Anerkennung zweier gleichrangig nebeneinander bestehender normativer Ansprüche verlangt: auf der einen Seite die >Beherrschung eines wissenschaftlich fundierten Regelwissens mit der dazugehörigen Befähigung zum Umgang mit Theorien<, auf der anderen Seite eine >hermeneutische Kompetenz des

Verstehens des Einzelfalls in der Sprache des Falles< (Dewe/Ferchhoff/Radke 1992).“ (Remmers 2000, S. 170, Hervorhebungen im Original; zit. in: Fichtmüller, Walter 2007, S. 165)

ERTL-SCHMUCK ergänzt in diesem Zusammenhang das wissenschaftliche Regelwissen um das „Erklärungs- [und] Begründungswissen“ (Ertl-Schmuck 2010, S. 70; E: F.G.). Interprofessionelle und von Eigendynamik geprägte Einsatzsituationen mit problematischen Rahmenbedingungen sowie die Interaktion mit hilfebedürftigen, fremdkulturellen und verletzten Menschen verlangen vom NotSan ein hermeneutisches, also interpretierendes (vgl. Clausen 2005, S. 230), Fallverstehen zur Deutung und Bewältigung dieser Einsätze. Die vielfältig auftretenden Deutungs- und Lösungsmöglichkeiten für solch komplexes, rettungsdienstliches Handeln bedürfen einer Reflexion und Sinngebung von Seiten des NotSans, um den hohen Anforderungen des Berufsbildes gerecht zu werden (vgl. BMJ 2013a, S. 13; Sudowe 2007, S. 13).

Hinzu kommt eine Dimension rettungsdienstlichen Handelns, welches nur unzureichend durch die kognitiv zu verortende, doppelte Handlungslogik zu erklären ist und sich implizit aus dem NotSanG und der NotSan-APrV ableiten lässt: Der beständige Umgang mit körperlichen Berührungen (vgl. Fichtmüller, Walter 2007, S. 166). Die Interaktion mit Hilfebedürftigen ist durch eine Zentrierung auf Handeln am Körper gekennzeichnet. NotSans bauen Körperkontakt bei fast allen, direkten rettungsdienstlichen Maßnahmen auf. Ob bei der körperlichen Erstuntersuchung, beim Einsatz diagnostischer Maßnahmen, bei der Lagerung und dem Transfer, bei geburtshilflichen Maßnahmen oder bei pflegerischen Handlungen während des Patiententransports, überall finden körperliche Berührungen statt (vgl. BMJ 2013a, S. 13ff.). Dieses körperzentrierte Handeln überschreitet die natürlichen Distanzzonen von NotSan und Patient gleichermaßen, denn diese sind sonst auf so intimer Ebene nur engsten Familienangehörigen und Partnern vorbehalten (vgl. Falk 2003, S. 7). Während der NotSan den Patienten berührt, wird er selbst berührt. Dieser Körperkontakt und auch die nonverbale Kommunikation können verschiedenste Empfindungen wie „Scham, Schuld, Ekel, Angst und Ärger“ (ebd.) auslösen.

Das Handeln des NotSans führt bei Anwendung notwendig rettungsdienstlicher, auch invasiver Maßnahmen wie der endotrachealen Intubation oder der Frühdefibrillation zu berufsbedingten Gewalteinwirkungen am Notfallpatienten. Der NotSan spürt bspw. die körperliche Anspannung des Patienten bei der Punktion peripherer Venen oder nimmt das Frakturieren von Rippenknochen unter seinen Händen während der Reanimation wahr. Diese Dimension der Körperlichkeit beeinflusst die Wahrnehmungen und Gefühle des NotSans maßgeblich. Ebenso möglich ist das Erfahren von Gewalt gegen

den eigenen Körper in Einsatzsituationen, wenn Patienten den NotSan verbal oder physisch angreifen sowie verletzen (vgl. Karutz 2011, S. 316).

Die erzwungene berufliche Nähe zum Patienten im Einsatz mit Übertretung natürlicher, persönlicher Distanzzonen kann durch Distanzierung zum eigenen Schutz zur Verobjektivierung des Patienten führen (vgl. ebd., S. 314f.; Fichtmüller, Walter 2007, S. 167; Nikendei 2014, S. 148f.).

Eine weitere Besonderheit und Dimension rettungsdienstlichen Handelns offenbart sich im Ausgesetztsein des NotSans gegenüber einer Vielzahl von menschlichen Emotionen im Zusammenhang mit Armut und Verwahrlosung, Leiden, sozialen Traumen, physischen und psychischen Krankheiten, Verlust und Sterben sowie Tod (vgl. Williams 2012, S. 368; BMJ 2013a, S. 14). Eine entscheidende Komponente stellen der Umgang mit und die Bewältigung von eigenen und fremden Gefühlen dar. Die individuelle Interaktion mit Patienten ermöglicht die Wahrnehmung ihrer emotionalen Bedürfnisse, konfrontiert den NotSan aber gleichzeitig mit der eigenen „Vergänglichkeit, Hinfälligkeit [und möglichen] Behinderung“ (Falk 2003, S. 8; E: F.G.).

Exemplarisch sei hier die Berücksichtigung der Wünsche von totkranken oder sterbenden Patienten genannt, die für den NotSan emotional aufwühlende Momente hervorrufen und ein Handeln unter juristischen und ethischen Fragenstellungen aufwerfen. Sie provozieren für den NotSan Dilemmasituationen, wenn es um Fragen zu lebensverlängernden Maßnahmen und passiver Sterbehilfe geht (vgl. Wiese 2014, S. 338).

Der Umgang mit Hilfesuchenden und -bedürftigen verursacht bei unüberschaubaren oder ethischen Grenzsituationen das Erleben eigener Hilflosigkeit (vgl. Karutz 2011, S. 313).

Laut BOYLE begrenzt die traditionelle, männliche Kultur im RD den Ausdruck von Gefühlen und drängt diese in den Hintergrund. Es wird erwartet, dass die Unterstützung zur Verarbeitung von Emotionen außerhalb der Arbeit durch den Lebens- oder Ehepartner stattfindet (vgl. Boyle 2005; zit. in: Williams 2012, S. 370).

Diese Vielschichtigkeit rettungsdienstlichen Handelns lässt eine Ableitung neuer Perspektiven für berufliche Bildungsprozesse in der NotSan-Ausbildung zu.

5 Bildung in der Notfallsanitäter-Ausbildung – erste Einschätzungen

5.1 Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Fundierung

Die Einflussfaktoren auf die berufliche Bildung der NotSan unterliegen einerseits vielfältigen Veränderungen und andererseits fesselnder Kontinuität. Im Folgenden werden die sich derzeit aufzeigenden bildungsstrukturellen, gesellschaftlich-wirtschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Einflussfaktoren überblickshaft skizziert, um die Möglichkeiten einer bildungstheoretischen Perspektive für die NotSan-Ausbildung zu diskutieren.

Das Thema Bildung – verstanden als über eine reine Berufsqualifizierung hinausgehende und auf Mündigkeit gerichtete, am Besonderen des NotSan-Handelns verwirklichte, Persönlichkeitsentwicklung – hat innerhalb der rettungsdienstlichen Ausbildung bisher nur eine untergeordnete Rolle gespielt (Karutz et al. 2004, S. 466, 469). Dieser Umstand lässt sich vor allem durch die Sonderstellung der rettungsdienstlichen Ausbildungen mit Blick auf das Duale System der Berufsausbildung begründen.

Die Trennung der Bildung, im Sinne einer kritischen bildungstheoretischen Vorstellung, von der beruflichen Ausbildung zeigt sich in der traditionellen rettungsdienstlichen Berufsbildung daran, dass Bildung als Personalentwicklung verstanden und gelebt wird. Die klassischen Stufen der Personalentwicklung beginnen mit der dreijährigen Berufsausbildung zum NotSan, auf die sich Weiter- oder Fortbildungen, wie bspw. zum Praxisanleiter, aufbauen und durch Führungsbildung an (Fach-)Hochschulen ergänzt werden können (vgl. Becker 2009, S. 272; Helfen 2012, S. 10). Den Anspruch, den die Personalentwicklung dabei an rettungsdienstliche Bildung stellt, ist eine Orientierung an den Bedürfnissen der in der beruflichen Praxis anfallenden Aufgaben. Der Lernende erfährt dadurch eine rein im Sinne beruflicher Verwertbarkeit und gesellschaftlicher Anpasstheit ausgerichtete Aus-, Fort- und Weiterbildung (vgl. Darmann, Keuchel 2006, S. 178; Karutz et al. 2004, S. 469). Dieser sogenannte „Funktionalismus“ (Ertl-Schmuck 2003, S. 67), welcher in einer instrumentellen Verfügung über den Menschen für berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsabläufe sichtbar wird, widerspricht einem auf Mündigkeit und Emanzipation von institutionellen und gesellschaftlichen Zwängen zielenden, kritischem Bildungsverständnis. Hier lautet die Grundfrage als zentraler Ausgangspunkt für die in der NotSan-Ausbildung tätigen Pädagogen, welche Ziele sie mit ihren pädagogischen Bemühungen verfolgen wollen.

Die Erstausbildung von NotSans und der Bildungsgedanke können trotz bisherigem Abstand dennoch zueinander finden. Die Voraussetzung dafür wird geschaffen, wenn

eine Anpassung und unreflektierte Vermittlung sowie Übernahme von durch andere Berufsgruppen fremdbestimmten Routinen und Regelwissen einer Bildung am Besonderen des rettungsdienstlichen Handelns mit den Aspekten der Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentwicklung weicht (vgl. Kutscha 2002, S. 15; Ertl-Schmuck 2003, S. 69).

Denn eine NotSan-Bildung, welche sich auf pragmatisch festgelegte, vor allem naturwissenschaftlich bestimmte, Ausbildungsinhalte sowie auf eine funktionale Ausrichtung auf gesellschaftliche, institutionelle und wirtschaftliche Anforderungen konzentrieren würde und zudem eine Ausblendung der Umgebungsbedingungen und Lebensweisen des zu versorgenden, kranken Menschen vollzöge, käme der von Schülern erlebten spezifischen, rettungsdienstlichen Berufswirklichkeit nicht nahe genug. Die zunehmende Spezialisierung und Technisierung in der präklinischen Versorgung verlangt dem NotSan verstärkt eine medizinisch-naturwissenschaftliche orientierte Patientenversorgung mit einer gleichzeitig, quasi nur nebenher zu leistenden menschlichen Zuwendung ab. Die hieraus entstehenden Widersprüchlichkeiten und entstehenden emotionalen Überforderungen wurden in der Ausbildung bisher zu wenig thematisiert (vgl. Karutz 2011, S. 314f.). Wenn pädagogische Bemühungen ausblieben, um die komplexen Anforderungen und bestehenden Widersprüche des rettungsdienstlichen Handelns im Kontext von Gesellschaft, persönlichem Empfinden und Wissenschaftsanspruch zu thematisieren und zu reflektieren, können Lernende in einer nicht aufgelösten Zerrissenheit verbleiben (vgl. Karutz et al. 2004, S. 466; Ertl-Schmuck 2009, S. 30).

Denn das Leben und Arbeiten in einer Gesellschaft und Berufswirklichkeit, die durch „Rationalisierung, Individualisierung und Entsolidarisierung“ (Ertl-Schmuck 2003, S. 69) geprägt ist, verlangen nach einer Orientierungshilfe für den Einzelnen. NotSans benötigen für das, was sie erleben und wie sie sich selbst verhalten einen Rahmen. Ihnen muss deutlich werden, wo für sie Möglichkeiten der Mitgestaltung ihrer Lebensumwelt trotz einer Ummantelung durch Fremdbestimmung liegen. Dieser Wegweiser und Orientierungsrahmen kann Bildung sein (vgl. ebd.; Blankertz 1991, S. 41).

Es sind aber nicht nur restriktive gesellschaftliche und institutionelle Anforderungen an die NotSans, die eine bildungstheoretische fundierte NotSan-Ausbildung notwendig machen. Ebenso erfordern das Gesundheitssystem betreffende gesamtgesellschaftliche Umbruchphänomene ein erweitertes Bildungsverständnis. Der demografische Wandel mit einem wachsenden Anteil hochbetagter Menschen, die vermehrt chronischen und multiplen auftretenden Erkrankungen, die Alltäglichkeit von hilfebedürftigen Menschen mit Migrationshintergrund, die Verlagerung der Versorgung der von Armut, sozialer Isolation oder von Mangelsituationen bedrohten Patienten in die Rettungsdiensteinsätze sowie die Zunahme komplizierter und komplexer medizinisch-

technischer Innovationen der Patientenversorgung und die stark von problematischen und undurchsichtigen Situationen umrahmten Einsätze (vgl. Luiz 2008, S. 547; Machado 2013, S. 11; Robert Bosch Stiftung 2013, S. 63; Sudowe 2007, S. 4ff.) bedürfen einer NotSan-Ausbildung, die die Schüler befähigt, diese Herausforderungen in ihrer täglichen Arbeit selbstverantwortlich oder mitwirkend zu bewältigen. Eine lediglich richtungs- und symptomorientierte sowie an den Handlungsanweisungen der bestimmenden Notärzte orientierte Ausbildung reicht dazu nicht mehr aus (BMJ 2013a, S. 13f.; Karutz et al. 2004, S. 467). Es bedarf vielmehr Ausbildungskonzepte, die die Schüler zu einem autonomen und Widerspruch aushaltenden Agieren in diesen Situationen befähigen.

Rettungsdienstliches Handeln unterliegt dem Aspekt der doppelten Handlungslogik. Die Anwendung von allgemeingültigem sowie wissenschaftlich aufgestelltem Regelwissen kann nicht linear auf einen Einzelfall angewendet werden. Immer bedarf der NotSan auch einer hermeneutischen Deutungs- und empathischen Verständniskompetenz, welches es ihm ermöglicht, das rettungsdienstliche Fach- und Methodenwissen dem individuellen Einzelfall im Einsatz entsprechend anzupassen. Diese Dimension des Handelns speist sich auch aus einem praktisch erworbenen Erfahrungswissen (vgl. Ertl-Schmuck 2010, S. 70). Die, vor allem im praktischen Kontakt mit zu versorgenden (Notfall-)Patienten, erworbenen alternativen Deutungs- und Handlungsmuster erweitern das Handlungsrepertoire des NotSans und ermöglichen ihm ein zunehmend intuitives und flexibles Handeln. Das persönliche Erlernen dieser Deutungs- und Handlungsmuster bedarf aber der kontinuierlich reflexiven und kritischen Bearbeitung des (eigenen) Handelns im Einsatz. Dies ist vor allem deshalb wichtig, um nicht vorschnell fremde und eingefahrene Deutungsmuster zu übernehmen. Zudem sollten die eigenen normativen Wert- und Urteilmuster nicht als absolut gesehen und deshalb nicht dem Einzelfall und vor allem nicht dem Patienten übergestülpt werden (vgl. Haas 2005, S. 30). Der Lernort Schule kann diesen Raum zur Reflexion und Deutung bereitstellen, denn die praktische Ausbildung an Lehrrettungswachen oder in Kliniken unterliegt aufgrund unvorhersehbarer, viel Zeit in Anspruch nehmender Einsätze begrenzten Möglichkeiten.

Eine weitere Notwendigkeit, den bildungstheoretischen Gedanken zu nutzen, offenbart sich mit der bildungsstrukturellen Entwicklung der NotSan-Ausbildung durch die gesetzlichen Rezeption des lernfeld- und handlungsorientierten Ansatzes. Dieser birgt die Gefahr, trotz Orientierung auf eine umfassende Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz, die NotSan-Ausbildung auf konkret dingliche Arbeitsprozesse zu verengen. Denn eine fehlende kritische Betrachtung von Bildungsprozessfunktionen sowie eine mangelnde Hinterfragung der Bildungshaltigkeit von Lernfeldern führt zur Verkürzung

der rettungsdienstlichen Handlungsschwerpunkte, zu affirmativen Handeln und verhindert eine Persönlichkeitsbildung (vgl. Fichtmüller, Walter 2007, S. 158f.; Ertl-Schmuck 2003, S. 66f.). Eine pragmatische Festlegung von Inhalten, die ohne eine wissenschaftsorientierte pädagogische Ausrichtung gelehrt würden, wäre von Zufälligkeiten, Begrenzungen und den funktionalen Betriebsanforderungen geprägt (vgl. Blankertz 1991, S. 31; 115f.). Um dies zu umgehen, bietet die theoretische Offenheit des lernfeld- und handlungsorientierten Ansatzes die Möglichkeit, einen bildungstheoretischen Rahmen zur Auswahlbegründung und Offenlegung von angestrebten Zielen, Inhalten und Kompetenzen in Lehr-Lernsituationen der NotSan-Ausbildung zu wählen (Ertl-Schmuck 2003, S. 66; Oelke, Meyer 2013; S. 61, 74).

Die rettungsdienstlichen Handlungsschwerpunkte des NotSans (siehe Kapitel 4) erfordern und ermöglichen für den Lernenden eine Bildung im besonderen Gegenstand des Berufes (vgl. Klafki 2007, S. 96). Demnach kann ein professionelles rettungsdienstliches Handeln persönlichkeitsbildend sein, wie auch eine vertiefte Persönlichkeitsbildung einem, auf das Spezifische ausgerichtete, rettungsdienstliche Handeln förderlich sein kann (vgl. Klafki 2007, S. 96).

Ein Begriff von kritischer Bildung in der NotSan-Ausbildung kann sich auf dieser Grundlage als Paradigma konstruieren, welches verschiedene Zugänge zu dieser Ausbildung sucht. Bildung verkörpert demnach einen gesellschafts- und institutionskritischen Zugang zum Besonderen des rettungsdienstlichen Handelns und Erlebens in der Persönlichkeitswerdung. Ihre Ziele verortet sie an der Empathie-, Deutungs- und Reflexionsfähigkeit, der beruflichen Mündigkeit und Emanzipation sowie der Zivilcourage. Sie ermöglicht die Handlungsfähigkeit in widersprüchlichen, beruflichen Situationen und konkretisiert den Umgang mit eigenen und fremden Emotionen.

Der folgende Abschnitt steckt die Möglichkeiten, welches ein solches Bildungsverständnis in der NotSan-Ausbildung bewirken kann, im Überblick ab.

5.2 Potenzialität einer bildungstheoretischen Perspektive

Die Nutzung einer bildungstheoretischen Perspektive in der Ausbildung von NotSans beeinflusst als ein „Metaparadigma“¹⁶ [...] entscheidend die Reflexion und die Begründungszusammenhänge aller weiteren [...]didaktischen Entscheidungen“ (Düttthorn et al. 2013a, S. 171; A + E: F.G.) auf der Makro-, Meso- und Mikroebene pädagogisch-rettungsdienstlicher Handlungsfelder (vgl. ebd.). Die Bezeichnung der Ebenen der didaktischen Handlungsfelder geschieht in Anlehnung an BRONFENBRENNERS Systematisierung wissenschaftlicher Gegenstandsbereiche (vgl. Bronfenbrenner 1979; zit. in: Ertl-Schmuck, Fichtmüller 2009, S. 17). Nachfolgend wird aufbauend skizziert, welche Möglichkeiten der Beeinflussung eine bildungstheoretische Grundhaltung auf der Makro-, Meso- und Mikroebene der NotSan-Ausbildung besitzt. Diese Ausführungen dürfen aufgrund ihrer zu beschreibenden Reichweite sowie Komplexität nicht als abgeschlossen verstanden werden, sondern dürfen als erste Anregung dienen.

¹⁶ Metaparadigma definiert sich im pädagogischen Verständnis als übergeordnete, modellhafte Grundhaltung (vgl. Düttthorn et al. 2013a, S. 171).

5.2.1 Makroebene

Die Makroebene thematisiert gesellschaftlich-institutionelle Strukturen, die den Rahmen für das didaktische Handeln der rettungsdienstlichen Pädagogik bilden (vgl. Dütthorn et al. 2013a, S. 171).

Als gegenwärtig bedeutsam zählen dazu die „Berufspolitik, Berufsbildungspolitik [und] Bildungspolitik“ (Ertl-Schmuck, Fichtmüller 2009, S. 18; E: F.G.). Das NotSanG und die NotSan-APrV stellen die jüngsten Gesetze dar, deren ausgewiesene Nähe zum Lernfeldkonzept eine Auswirkung bis in die Mikroebene hinein und demzufolge für die Lehrkräfte besitzt. Wie in Kapitel 5.1 beschrieben, liegt die Chance und Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Ummantelung des Lernfeldkonzeptes für die NotSan-Ausbildung vor.

Bei der Einrichtung von innovativen Modellvorhaben an Hochschulen¹⁷ nach § 7 NotSanG bedarf es ebenso einer Prüfung der (bildungs-)wissenschaftlichen Fundierung, um über eine reine Personalentwicklung im Sinne des Betriebes hinwegzukommen und um ein weiteres Ausschließen des Besonderen der rettungsdienstlichen Handlungen zu verhindern.

In die Makroebene zählen außerdem die wissenschaftlichen Diskurse, welche die Ausbildung der NotSans tangieren. Eine bildungstheoretische Perspektive steht hier immer im Spannungsfeld zwischen den Professionen der Medizin, Psychologie, Soziologie, Rechtswissenschaft sowie andere, welche Einfluss auf die rettungsdienstliche Praxis ausüben.¹⁸ Auch die Erziehungswissenschaft mit bspw. konstruktivistischen Strömungen sowie die Technisierung und Standardisierung rettungsdienstlicher Berufspraxis durch Telematik oder Einsatz von Algorithmen bewirkt ein solches Spannungsgefüge (vgl. ebd.; Darmann, Keuchel 2006, S. 178; Karutz 2011, S. 265; Robert Bosch Stiftung 2013, S. 63). Die Integration dieser unterschiedlichen Diskurse unter dem Deckmantel einer Fachdidaktik RD kann Aufgabe eines übergeordneten Bildungsverständnisses sein (vgl. Darmann, Keuchel 2006, S. 178).

¹⁷ Erwähnt sei hierzu exemplarisch die Einrichtung eines Studienganges „Notfallsanitäter“ an der Dresden International University in Kooperation mit der Altenpflege- und Rettungsdienstschule Werdau. Die Modulbeschreibung bleibt für weitere Einschätzungen abzuwarten (vgl. Rettungsdienst, 37. Jg., H. 10, S. 991).

¹⁸ Zukünftig würde sich nach ihrer Etablierung ebenso die Theorie der Rettung oder des Rettungsdienstes dazu zählen lassen.

5.2.2 Mesoebene

Auf der Mesoebene findet sich u. a. der Zugang zum Handlungsfeld der curricularen Arbeit, der Schulorganisation mit jeweils unterschiedlichen Protagonisten und der Lerngegenstandsbestimmung (vgl. Dütthorn et al. 2013a, S. 172; Ertl-Schmuck, Fichtmüller 2009, S. 18).

Durch die Inkraftsetzung des NotSanG und der NotSan-APrV gewinnt die curriculare Arbeit als neue Herausforderung für die einzelnen Lehrkräfte und die Lehrerteams in der NotSan-Ausbildung an Bedeutung. Die an der Ausbildung beteiligten Pädagogen werden an dieser Stelle mit der Aufgabe konfrontiert, unterschiedliche didaktische Theorien, Modelle oder Konzepte zu diskutieren und zu verwirklichen (vgl. Dütthorn et al. 2013a, S. 172). Auch die bildungstheoretische Position kann hier zur „Analyse, Charakterisierung und Begründung entsprechender Lehr- und Lernformen“ (Meyer 2005; zit. in: ebd.) verwendet werden.¹⁹

Um eine beliebige Auswahl von Lernfeldern bei der curricularen Arbeit zu vermeiden, kann eine bildungstheoretische Grundhaltung zur Legitimation herangezogen werden (vgl. Darmann, Keuchel 2006, S. 179). In ihren Bemühungen, die verwertungsorientierten und aktuell durch andere Berufsgruppen fremdbestimmten Ausbildungsinhalte und Prozesse zu überschreiten, ermöglicht diese Grundhaltung eine Persönlichkeitsbildung im Medium des Berufes mit Einbeziehung individueller und gesellschaftlicher Lebensumwelten (vgl. ebd.).

Die Bezugspunkte einer didaktischen Begründung von Lernsituationen²⁰ innerhalb eines bildungstheoretischen Begründungsrahmens sind didaktische Prinzipien²¹ in modifizierter Anlehnung an REETZ und SEYD (1995) sowie KEUCHEL (2005). Zu ihnen zählen die Prinzipien Wissenschaftsorientierung, Situationsorientierung, kritische Gesellschaftsorientierung und Persönlichkeitsorientierung. Die vier genannten Prinzipien sind von gegenseitigen Abhängigkeiten geprägt. Trotzdem oder gerade deshalb befindet sich das kritische Bildungsverständnis im Spannungsfeld zwischen (Notfall)Medizin, dem richtigen Output am Patienten, der Persönlichkeitsbildung mit Blick auf Emanzipa-

¹⁹ Die Entwicklung eines bisher fehlenden, bildungstheoretisch fundierten, didaktischen Ansatzes für die Ausbildungen im RD wäre für die pädagogische Zukunft im RD diskutabel und konstruierbar.

²⁰ Lernsituationen konkretisieren die Lernfelder. Lernfelder sind didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder. Ein Handlungsfeld stellt einen komplexen Aufgabenbereich dar, der Problemstellungen aus dem Beruf aufgreift. Die Konkretisierung von Lernsituationen geschieht in Bildungsgangkonferenzen durch eine didaktische Reflexion der beruflichen sowie lebens- und gesellschaftsbedeutsamen Handlungssituationen. Handlungssituationen stammen aus Handlungsfeldern (vgl. Bader 2001, S. 26).

²¹ Didaktische Prinzipien sind „Gestaltungsempfehlungen für die Realisierung von [...] Bildungsmaßnahmen, [...] deren Aussagegehalt weithin akzeptiert ist“ (Riedl, Schelten 2013, S. 60; A: F.G.).

tion und Erkennen sowie Aushalten von Widersprüchen und der Rettungsdienstpraxis (vgl. Darmann, Keuchel 2006, S. 178)

Die Prinzipien bilden den Begründungsrahmen auf der Inhaltsebene für die sich anschließende Mikroebene (vgl. Keuchel 2007, S. 18).

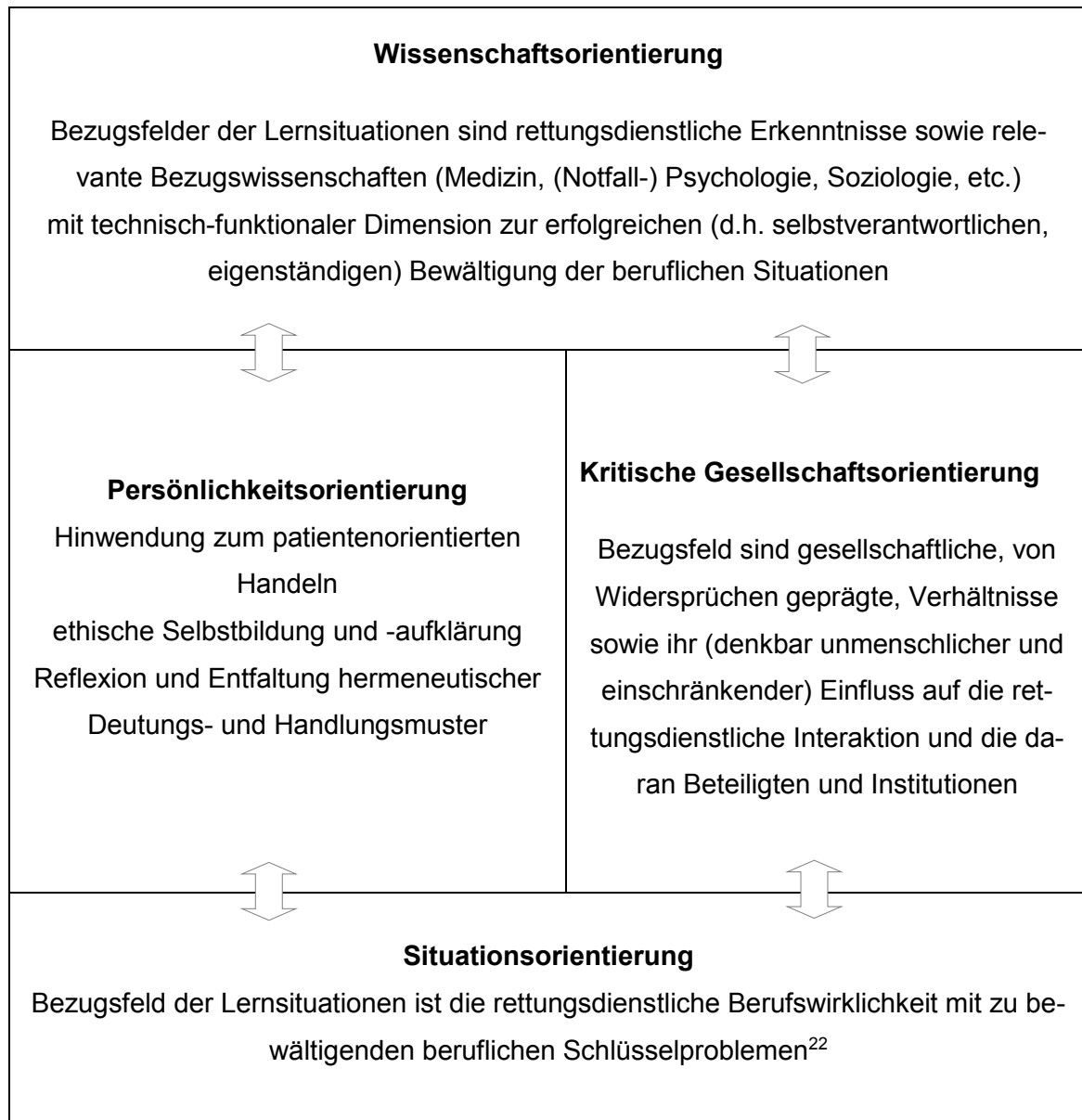


Abb. 1: Prinzipien zur didaktischen Reflexion und Begründung von Lernsituationen innerhalb des bildungstheoretischen Orientierungsrahmens für die Notfallsanitäter-Ausbildung, modifizierte Version nach KEUCHEL (2005, S. 35)

²² Berufliche Schlüsselprobleme werden von Darmann-Finck als „interdisziplinär und multidimensional angelegte[...] Berufssituationen [verstanden], die typische, strukturell bedingte Problem-, Konflikt- oder Dilemmasituationen beinhalten“ (Darmann-Finck 2009, S.4; A + E: F.G.).

Die bisherig einseitige Betonung des Wissenschafts- und/oder des Situationsprinzips in der Ausbildung von rettungsdienstlichen Fachkräften wird einem bildungstheoretischem Verständnis nicht gerecht.

Die Auswahl von Lerngegenständen nach einem kritischen Bildungsverständnis anhand der didaktischen Prinzipien erlaubt die relevante Frage nach dem Genuinen des Rettungsdienstes und bewirkt Transparenz für dafür erforderliche Inhalte und Kompetenzen nach einem bildungstheoretischem Kompetenzverständnis (vgl. Düttorn et al. 2013a, S. 172; Oelke, Meyer 2013, S. 61, 74).

Die skizzierten curricularen Relevanzkriterien mit bildungstheoretischer Ummantelung schaffen die Voraussetzung für die unabdingbare Perspektivenerweiterung für die im RD tätigen NotSans und für die in der Ausbildung eingesetzten Pädagogen.

Diese unerlässliche Erweiterung umfasst eine Konzentration auf mehrdimensionale Patientenorientierung unter Einbezug der Werte und Wünsche dieser hilfsbedürftigen Menschen und deren Angehörigen. Außerdem nimmt sie Interaktionsmachtverhältnisse als Reflexion über Grenzkonflikte thematisch bei der Bestimmung von Lerngegenständen mit auf (vgl. Düttorn et al. 2013b, S. 309).

Der Bildungsbegriff fokussiert zudem die rettungsdienstspezifische Körperlichkeit zwischen Patient und NotSan und deren Auswirkungen. Außerdem thematisiert er für Schüler das „Handeln in Ungewissheit“ (vgl. Ertl-Schmuck 2009, S. 7) unter Zeitdruck und enormen, emotionalen Belastungen sowie komplexen, interprofessionellen Arbeitsabläufen in Notfallsituationen. Überdies darf er die Reflexion von Erfahrungen mit Gewalt, Krankheiten und Verletzungen, Sterben und Tod nicht ausschließen (vgl. Falk 2003, S. 8).

Die geforderte reflektierte Bearbeitung dieser Erlebnisse offenbart zwei bildende Seiten: Zuerst empfindet der NotSan über seine nicht aussprechbare, körperlich vermittelte Zerrissenheit, Hilflosigkeit und Sprachlosigkeit zumindest anteilig von dem Leid des ihm gegenüberstehenden, hilfsbedürftigen Menschen nach. In einer nachträglichen Selbstreflexion wird dem NotSan die eigene Ohnmacht bewusst und führt zur Selbsterkenntnis als persönlichkeitsbildendes Ergebnis (Ertl-Schmuck 2010, S. 71f.).

Die bildungstheoretische Erweiterungsperspektive für den RD offenbart mit ihrer Fokussierung auf das Besondere im rettungsdienstlichen Handeln die Erfordernis von besonderen Lern- und Bildungsgegenständen (vgl. Ertl-Schmuck 2009, S. 7). Die geistige Erschließung der Umwelt für die Entwicklung einer „kritisch-reflexive[n] Identität“ (Darmann-Finck 2009, S. 2; E: F.G.) mit Aufbau eines „mehrperspektivischen, gesellschafts- und ideologiekritischen Selbst- und Weltverständnisses“ (ebd.; E: F.G.) erfährt in diesem Zusammenhang eine elementare Ergänzung durch emotionale, sinnliche und körperbezogene Bildungsgegenstände (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 337).

Dass in der curricularen Arbeit für die NotSan-Ausbildung explizit ein notwendiger Bildungsbegriff als eine theoretische Erweiterungsperspektive implementiert und umgesetzt wird, der zum einen die gesellschaftlichen und institutionellen Verhältnisse, in denen NotSans handeln müssen, überhaupt in den Fokus nimmt, und zum anderen die Schüler dazu befähigt, diese Verhältnisse auf ihren Einfluss, den sie auf die rettungsdienstlichen Handlungen sowie die Individualität der daran Beteiligten haben, zu untersuchen und zu hinterfragen, ist trotz der Widersprüchlichkeiten, die diese Verhältnisse kennzeichnen und die sich in der Beziehung und dem Verhalten ihrer an Einsätzen Beteiligten niederschlagen, von großer Bedeutung.

Es ist aufgrund der Bündelung von aktuellen gesellschaftlichen Problemlagen in rettungsdienstlichen Einsätzen erforderlich, die Kenntnis gesellschaftlicher Konfliktherde und eine kritische Gesellschaftsbetrachtung in die Konzeption eines NotSan-Curriculums aufzunehmen. NotSans müssen lernen, mit diesen konfliktbeladenen, nicht einseitig auflösbaren Widersprüchen in ihrem Beruf zu leben, diese zu reflektieren und vor diesem Hintergrund auf eine Veränderung von rettungsdienstlichen Arbeitsbedingungen und -beziehungen hinzuarbeiten (vgl. Panke-Kochinke 1999, S. 5; Sahmel 1999, S. 25).

Daraus schlussfolgernd, erfüllt die curriculare Arbeit auf der Mesebene erst dann eine vollständige bildungstheoretische Grundhaltung, wenn daran nicht nur verantwortliche Lehrkräfte und praktische Ausbilder, sondern auch Vertreter der NotSan-Schüler teilnehmen.

In der schulorganisatorischen Dimension stehen aufbau- und ablauforganisatorische Veränderungen durch das NotSanG sowie die NotSan-APrV im Vordergrund. Die Entwicklung eines schulischen Leitbildes wird als grundlegend erachtet. Damit verbunden ist die Reflexion der bildungstheoretischen Positionen der Lehrkräfte. Ohne diese prüfende Betrachtung ist eine Veränderung des Rollenverständnisses und eine Zusammenarbeit im Kollegium nur schwer vorstellbar (vgl. Landesinstitut 2003, S. 43 f.). SLOANE schlägt deshalb zur Entwicklung eines schulischen Leitbildes noch die Erarbeitung eines pädagogischen Leitbildes vor. Als eine weitere Maßnahme empfiehlt er eine öffentliche Präsentation der bildungstheoretisch-didaktischen Arbeit in Form eines Symposiums, um auf regionaler und überregionaler Ebene einen fachlichen Austausch über diese Schularbeit zu ermöglichen (vgl. Sloane 2002, S. 22f.).²³

²³ Die Weiterführung des diesjährig stattgefundenen „Notfallsanitäter Symposiums“ mit Konzentration auf pädagogische Diskurse könnte hierfür zukünftige Möglichkeiten bieten.

5.2.3 Mikroebene

Auf der Mikroebene finden die „Planung, Durchführung und Evaluation“ (Dütthorn et al. 2013a, S. 172) der konkreten Lehr-Lernsituationen mit Blick auf die verschiedenen Lernorte statt.

In ihrer paradigmatischen und legitimatorischen Position bietet die bildungstheoretische Perspektive bspw. einen Zugang zum spezifischen, rettungsdienstlichen Handeln über das erfahrungsorientierte bzw. szenische Lernen am Lernort Schule (vgl. Oelke, Meyer 2013, S. 371f.). Dieser exemplarisch erwähnte Ansatz konzentriert sich auf

„sozial-interaktive und kulturell-gesellschaftliche Fragestellungen [mit] Themen wie „Macht und Hierarchie“, „Das Eigene und das Fremde“, „Verantwortung und Hilflosigkeit“, „Scham und Schuld“, „Nähe und Distanz“, „Angst und Aggression“, „Verletzbarkeit und Verlust“ oder „Abschied und Trauer““ (ebd., Hervorhebungen im Original; E: F.G.).

Die Entwicklung des erfahrungsorientierten Lernens als geeigneten, auch lernortübergreifenden, Ansatz für die NotSan-Ausbildung sowie andere, nicht auf alleinig kognitive Elemente abzielende, Methoden sollten in weiteren Auslegungen aufgegriffen werden. Grundsätzlich zielt eine bildungstheoretisch fundierte Mikroebene abermals auf die Fortentwicklung des rettungsdienstlichen Agierens: von einem regelgeleiteten Handeln über die reflexive Könnerschaft hin zum verantwortlichen Handeln des NotSans als übergeordneten Richtungspunkt. Erreichbar wird dieser über unterschiedliche methodisch-didaktische Wege (vgl. Sahmel 2009, S. 124; Neuweg 2004, S. 24). Exemplarisch seien hier das fallrekonstruktive Lernen oder die ethische Fallreflexion genannt (vgl. Darmann-Finck et al. 2009, S. 11; Oelke, Meyer 2013, S. 378).

Mit dem bildungstheoretischen Ansatz findet sich eine normative Kategorie für die NotSan-Ausbildung und deren komplexen Anforderungen innerhalb der Lern- und Lehrprozesse. Dieser Perspektive geht es um eine emanzipative Unterstützung der NotSan-Schüler, „damit diese wiederum befähigt sind, die zu [versorgenden] Menschen so [zu behandeln und] zu begleiten, dass diese als Subjekte in ihrer Würde und Selbstbestimmung geachtet werden“ (Ertl-Schmuck 2003, S. 69; E: F.G.).

Neben den aufgeführten Chancen einer bildungstheoretischen Perspektive für die NotSan-Ausbildung liegen ebenso Einschränkungen und Kritikpunkte für diese Überlegungen vor.

5.3 Grenzen einer bildungstheoretischen Fundierung

Die ersten Einschätzungen zur Nutzung einer bildungstheoretischen Perspektive für die NotSan-Ausbildung können auf umfassende Hürden bei ihrer denkbaren Umsetzung stoßen.

Eine übergeordnete Kritik erfährt der Bildungsbegriff durch seinen Ursprung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der daraus resultierenden hermeneutischen Erforschung des Bildungsvorganges. Diese Methode lasse Fragen nach dem empirischen Gehalt der bildungstheoretischen Thesen offen (vgl. Grüneberg 2010, S. 40). Der Bildungsbegriff kann demnach nur als theoretisch-fundiertes, jedoch nicht empirisch erforschtes Gerüst dienen. Ebenso verhält es sich mit den angestrebten Bildungszielen Mündigkeit bzw. Selbstbestimmung. Die wissenschaftlich begründete Definition dieser Begriffe gelingt nicht, da eine positive Formulierung aus wissenschaftlich-empirischen Ursachen erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Der alleinige Konsens über die Begriffe Unmündigkeit und Fremdbestimmung gestaltet sich für eine positive Definition als nicht ausreichend (vgl. Meyer, Meyer 2007, S. 103).

Zudem liegt die Gefahr in einer undifferenzierten Verwendung des Bildungsbegriffes bei der Implementierung in didaktische Ansätze oder Konzepte (vgl. Grüneberg 2010, S. 56).

Wenn die bildungstheoretische Perspektive als normativer Orientierungsrahmen für eine Strukturierung der NotSan-Ausbildung ausgewählt wird, so sollte dies kein punktueller Aktionismus bleiben, sondern eine kontinuierliche Förderung erfahren. Die Implementierung unter wissenschaftlicher Begleitung in Form eines Projektes würde sich als sinnvolle Unterstützung erweisen (vgl. Rolff 2007, S. 26 – 29).

Denn der Beitrag, den ein Bildungsgedanke für die NotSan-Ausbildung leisten könnte, erfährt aufgrund mangelnder Ressourcen Schwierigkeiten in seiner Umsetzung.

Mit Blick auf die bisherige Lehrerbildung im RD können fehlende Erfahrungen von Lehrkräften bezüglich der Curriculumsarbeit vermutet werden. Zudem sind die Pädagogen schul- und alltagsorganisatorisch bedingten, mangelnden Ressourcen für die Integration eines bildungstheoretischen Verständnisses in das Curriculum und in die konkreten Lehr-Lernarrangements ausgesetzt (vgl. Bals, Weyland 2010, S. 526; Düttborn et al. 2013a, S. 168). Die Etablierung von Bildungsgangkonferenzen könnte Abhilfe leisten, wenn die zu vermutende, fehlende hauptamtliche Beschäftigung vieler Lehrkräfte an Berufsfachschulen für NotSans die Entstehung dieser nicht verhindern würde (vgl. Kruppa 2006, S. 20f.).

Die Einbindung des Lehrerkollegiums ist die wohl grundlegendste Voraussetzung zur Umsetzung eines übergeordneten Bildungsverständnisses auf der Mesoebene und auf

Ebene der Lehr- und Lernarrangements. Die bildungstheoretische Perspektive muss deshalb für die Lehrenden an Schulen, die Mentoren in Kliniken und für Praxisanleiter in Lehrrettungswachen transparent und verständlich über Fort- und Weiterbildungen publiziert und vermittelt werden (vgl. Dütthorn et al. 2013a, S. 168, 173). Im Kontext einer verbesserten Lernortkooperation wären zudem gegenseitige Besuche in Schule, Klinik und Lehrrettungswache sinnvoll, bei denen die jeweilige Umsetzung der bildungstheoretischen Idee thematisiert und erfahrbar gemacht werden kann (vgl. Landesinstitut 2003, S. 18f.)

Die Ziele des zur Befreiung aus Fremdbestimmung angelegten Bildungsbegriffes werden dann nicht erreicht, wenn die Lernerfordernisse und -bedürfnisse der Schüler dadurch unberücksichtigt bleiben, weil nur die Lehrkraft plant, entscheidet und die Schwerpunkte setzt. Die Mitbestimmung der Lernenden sollte dabei nicht nur auf der Mikroebene im Methodenrepertoire verwurzelt sein, sondern sich auch auf curricularer Planungsebene wiederfinden (vgl. Fichtmüller, Walter 2007, S. 97).

Als anfängliche Hürde kann sich einer bildungstheoretischen, pädagogischen Haltung am Lernort Schule die fächerorientierte Sozialisierung der Schüler durch den allgemeinbildenden Bereich entgegenstellen. Die Lernenden könnten sich durch die ungewohnte Komplexität der Lehr-Lernsituationen sowie die Bezugnahme auf ihre Persönlichkeit und Empfindungen in einer neuen Unterrichtsgestaltung überfordert fühlen. Daraus schlussfolgernd muss ein bildungstheoretisches, pädagogisches Leitbild offengelegt werden und die Lernenden an ein solches auf Mikro- und Mesoebene geschickt herangeführt werden.

Erreicht ein am Lernort Schule gelebter bildungstheoretischer Gedanke die Lernenden, so kommen diese mit einer anderen Haltung, einem anderem Verständnis aus dem theoretischen und praktischen Unterricht an die anderen Lernorte und stoßen dann aber an organisatorische Grenzen, mangelnde Akzeptanz oder können aus anderen Gründen ihren Lernzuwachs nicht oder nur unbefriedigend umsetzen. In solchen Fällen muss die Schule die reflexive Aufklärung dieser Widersprüche leisten, denn ansonsten zeigt sich diese Bildung als demotivierend, anstatt dem NotSan-Schüler zur Weiterentwicklung im Beruf zu befähigen (vgl. Dummert 2010, S. 9).

Abschließend sei noch auf eine Problematik auf der Mikroebene hingewiesen: Die bildungstheoretische Orientierung verändert aufgrund ihrer Bildungsziele und -inhalte die Lehr- und Lernformen, die sich daraufhin auch in veränderten Prüfungen zeigen müssten. Die Konzentration auf bspw. persönlichkeitsbildende Lehr- und Lernarrangements ist nicht auf kognitiver Ebene messbar und wird deshalb nur schwer in einer gesetzlich normierten Prüfung aufzugreifen sein. Die Ursachen für diese Problematik liegen auf der Makroebene und sind bildungspolitischer Natur. Die Schulen sind mit ihren Gestal-

tungsmöglichkeiten auf der Meso- und Mikroebene diesbezüglich machtlos (vgl. Dubs 2006, S. 192).

6 Zusammenfassung und Ausblick

Diese Arbeit nahm ihren Ausgang von der Tatsache, dass derzeit eine anregende Diskussion zu pädagogischen Überlegungen für die NotSan-Ausbildung stattfindet, da sich aufgrund der veränderten, umzusetzenden Ausbildungsziele, -inhalte und -rahmenbedingungen des berufszulassenden Notfallsanitäter-Gesetzes einschließlich der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäter eine wesentliche Neuorientierung in den pädagogischen Handlungsfeldern vollziehen soll. Die konzeptionellen und begrifflichen Neuerungen in diesen Gesetzen legen eine Ausrichtung am Lernfeldkonzept der KMK offen. Der konkrete Einfluss des lernfeld- und handlungsorientierten Konzeptes auf die NotSan-Ausbildung, welche administrativ gar nicht an die Vorgaben der Handreichung der KMK gebunden ist, lässt sich zum einen mit dem Wunsch begründen, nicht noch weiter ins Abseits der berufspädagogischen Diskurse zu geraten (vgl. Karutz et al. 2004, S. 466) sowie curriculumtheoretisch und didaktisch-methodisch eine Erneuerung der Ausbildung zu erreichen (vgl. Enke, Kuhnke 2013, S. 139f.). Das Lernfeldkonzept wird bspw. durch den bayerischen Lehrplan aufgegriffen sowie durch Publikationen mit ersten Anregungen zu unterrichtsmethodischen Veränderungen für die in der NotSan-Ausbildung tätigen Pädagogen verbreitet. Konzeptionelle Ungeheimheiten und eine fehlende theoretische Basis, die sich als Schwächen des Lernfeldansatzes bzw. der Handreichungen der KMK offenbaren, bedürfen einer kritischen Betrachtung, um einer einseitig funktionellen Interpretation, mit Betonung einer verwertungsorientierten Ausrichtung der Ausbildung (vgl. Darmann, Keuchel 2006, S. 179), entgegenzuwirken.

In diesem Zusammenhang stand zu Beginn dieser Ausarbeitung die Frage, ob bildungstheoretische Überlegungen als Theoriegebäude für die NotSan-Ausbildung herangezogen werden können. Die bildungstheoretisch relevanten Fragen nach dem Genuinen des rettungsdienstlichen Handelns und den daraus resultierenden neuen Perspektiven für eine NotSan-Ausbildung wurden ebenso in die Betrachtung mit einbezogen.

Zur Bearbeitung dieser Fragestellung wurde zunächst eine historische, theoretische und begriffliche Bestimmung der Termini „Bildung“ und „bildungstheoretische Fundierung“ vorgenommen. Der in der deutschen Erziehungswissenschaft bedeutsame Bildungsbegriff wurde seit dem 18. Jahrhundert immer wieder gegen den Begriff der Ausbildung bzw. einer evidenten Qualifikationsorientierung in Stellung gebracht. Inzwischen wurde die Position widerlegt, dass der Berufsbildung lediglich eine reine Qualifikationsschulung ohne übergreifende Bildungswirkung zustehe. Wird Bildung nicht mehr ausschließlich inhaltlich über das verfügbare Eigentum von aus sich heraus

bildend wirkenden geistigen Gütern, welche zur Bildung beitragen, definiert, sondern als eine Vereinigung von an bestimmten Bildungsinhalten erworbenen Grundhaltungen und -fertigkeiten, ist sie nicht mehr von bestimmten Inhalten abhängig. Bildung weist hiermit über den reinen Inhalt hinaus und die an ihm erlangten formalen Bildungsgüter können das Allseitige darstellen. Eine ideologische und institutionelle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung ist somit nicht mehr vertretbar.

Diese Differenzierung bleibt jedoch dort bestehen, wo Berufsbildung als Maßnahme verstanden wird, welche sich lediglich auf die notwendige Anpassung an gesellschaftliche und ökonomische Anforderungen richtet. Vor allem die im letzten Jahrhundert vorgenommene Erweiterung des Bildungsbegriffes um eine kritische Perspektive, welche das Individuum selbstbestimmt und nicht rein nach gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Normen formiert sieht, definiert Bildung als das individuelle Vermögen, die eigene Situation und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen prüfend zu beurteilen und folglich selbstbestimmt zu handeln. Gerade in der rettungsdienstlichen Berufsbildung scheint es durch immer wiederkehrende, alleinige Diskussionen um Zuständigkeiten in ausgewiesenen Handlungsfeldern nach wie vor elementar zu sein, die bildungstheoretischen Aspekte der Selbstbestimmung und Persönlichkeitsbildung als normativen Rahmen aufzuzeigen (vgl. Karutz et al. 2004, S. 469f.).

Für die NotSan-Ausbildung bedeutet dies zum einen, dass die beruflichen Bildungsmaßnahmen es den NotSans ermöglichen sollten, unter den gegebenen Bedingungen im RD selbstverantwortlich und professionell zu handeln. Zum anderen ist es unablässig, dass diese Bedingungen immer wieder prüfend hinterfragt werden, da sie von Widersprüchlichkeiten und Beschränkungen gekennzeichnet sind, die sich auch im rettungsdienstlichen Agieren niederschlagen und dort immer auch mögliche unmenschliche Tendenzen aufweisen können. Dazu zählt exemplarisch die Problematisierung der rettungsdienstlichen Bildungspraxis als auch des rettungsdienstlichen Handlungsfeldes. Denn beide stehen unter der Definitionsmacht anderer Professionen, welche die Lern-Lehrsituationen wie auch die Einsatzsituationen determinieren.

Die gesellschaftskritische Position dieses Bildungsbegriffes umfasst jedoch nur einen Anteil der pädagogischen Idee und der pädagogischen Verantwortung für die Lernenden. Die Entfaltung des Individuums zu einer verantwortlich und ethisch handelnden Persönlichkeit steht ebenso im Fokus der Aufmerksamkeit einer bildungstheoretischen Perspektive für die NotSan-Ausbildung. Dabei bietet das Besondere des rettungsdienstlichen Handelns selbst, und nicht allein das theoretische Konstrukt, die Möglichkeiten, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln. In der Interaktion mit hilfsbedürftigen Menschen, deren Angehörigen sowie dem interprofessionellem Team mit Wahrnehmung deren Deutungs- und Wertmuster, welche sie in die rettungsdienstliche Situation

mit einbringen, bietet sich die Chance einer Persönlichkeitsbilderweiterung sowie -veränderung (vgl. Ertl-Schmuck 2009, S. 7). Dies umfasst ebenso die spezielle Körperlichkeit der rettungsdienstlichen Handlungen sowie die direkte Konfrontation mit Leid und Sterben, existenziellen Bedrohungen u. a. durch Krankheiten sowie Verletzungen und dem Ausgesetzt sein von Gewalt, auch gegen den eigenen Körper. Das berufliche Handeln der NotSans steht außerdem unerwarteten und komplexen Situationskonstellationen gegenüber, in denen oft nur ungewisses Handeln möglich ist, aber trotzdem Entscheidungen und Verantwortungsübernahme gefordert sind. Diese Aufführungen verdeutlichen, dass das berufliche Agieren der NotSans sehr eigene Lern- und Bildungsgegenstände darstellt. Bildungsprozesse in der NotSan-Ausbildung können daher durch Rezeption eines kritisch-bildungstheoretischen Welt-, Menschen- und Bildungsverständnisses bereichert sowie begründet werden. Eingesetzt als Orientierungsrahmen für die berufliche Ausbildung bietet dieses Verständnis kritisches Vorgehen und Veränderungsprozesse auf allen Ebenen pädagogischen Handelns und steht in sinnvoller Kombination zum handlungsorientiertem Lernen. Der bildungstheoretische Gedanke kann sich bspw. in den curricularen Prinzipien der Situationsorientierung, Wissenschaftsorientierung, Persönlichkeitsorientierung sowie kritischer Gesellschaftsorientierung spiegeln, wobei er einerseits als Nahtstelle zwischen den Patientenansprüchen sowie den Ansprüchen der Lernenden in der NotSan-Ausbildung vermitteln muss und andererseits als Legitimationselement für auszuwählende Lernsituationen bei der curricularen Arbeit dienen kann (vgl. Darmann, Keuchel 2006, S. 178; Fichtmüller, Walter 2007, S. 94). Diese Ausrichtung kann einen konkreten und für die NotSans adäquaten Bildungsgehalt in den von den Lehrenden an den Rettungsdienstschulen zu entwickelnden Lernsituationen und Lernfeldern verankern helfen.

In diesem Zusammenhang tragen die in der NotSan-Ausbildung eingesetzten Lehrkräfte, Praxisanleiter und Klinikmentoren eine neue, wohl auch ungewohnt hohe Verantwortung für die bildungsstrukturellen sowie denkbaren bildungstheoretischen Veränderungen. Die Umsetzung einer bildungstheoretischen Perspektive in der NotSan-Ausbildung stößt bspw. am Lernort Schule dann an ihre Grenzen, wenn die Implementierung durch Lehrkräfte aufgrund fehlender struktureller Gegebenheiten, wie einer hauptamtlichen Lehrtätigkeit, sowie mangelnder pädagogisch-didaktischer Sensibilisierung in Ausbildung oder Fort- und Weiterbildung zu diesen theoretischen Ideen, scheitert. Zudem muss eine bildungstheoretische Idee für die NotSan-Ausbildung transparent und verständlich an die in der Schul- und Ausbildungspraxis tätigen Pädagogen herangetragen werden.

Um die von NotSan-Schülern wahrgenommene Divergenz zwischen den Lernorten Schule, Klinik und Lehrrettungswache zu minimieren, bietet sich im Zuge einer Lernort-

vernetzung ein pädagogisches Gesamtkonzept mit einem bildungstheoretischen Paradigma an, welches auch an die Ärztlichen Leiter Rettungsdienste, die Verantwortlichen ihres Rettungsdienstbereiches sind oder ärztliche Leiter von Rettungsdienstschulen sein können, herangetragen werden sollte (vgl. Helfen 2012, S. 10). Neben den Möglichkeiten, strategisch-zweckrationale Handlungsabläufe zu erlernen, sind die Thematisierung gesellschaftlich-wirtschaftlicher Rationalisierungs-zusammenhänge sowie das bewusste Üben von Verständigungs- und Aushandlungsprozessen elementar. Die Umsetzung solch eines Konzeptes bedarf jedoch eines hohen personellen Aufwandes und Enthusiasmus von allen Beteiligten. Deshalb liegt es vorerst in der Verantwortung der Rettungsdienstschulen, wenigstens in ihrem beeinflussbaren Bereich der Meso- und Mikroebene eine bildungstheoretische Perspektive zu ermöglichen und auszuprobieren.

Eine tatsächliche Unterrichtsgestaltung in der beruflichen Bildung, welche mit einer solchen bildungstheoretischen Perspektive arbeitet, steht für die NotSan-Ausbildung demnach noch aus. Um ihre Effektivität und Machbarkeit für diese Ausbildung zu untersuchen, wäre eine Evaluation und empirische Fundierung dieses theoretischen Gerüsts nötig, wozu es jedoch wieder ihrer Umsetzung bedarf.

Die Herausbildung einer rettungsdienstlichen, berufswissenschaftlichen Forschungslandschaft zur Klärung offener, pädagogischer Forschungsfragen stellt sich in diesem Zusammenhang als unabdingbar heraus. Denkbar wären Forschungsaktivitäten, welche das Konstrukt der Selbstbestimmung für die NotSan-Ausbildung fokussieren und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen durch Lehrkräfte mit betrachten. Zudem ist das Besondere der rettungsdienstlichen Handlungsfelder neben ihrer theoretischen Umschreibung auch empirisch zu erfassen, um daraus ableitend didaktische Interpretationen für die NotSan-Ausbildung zu ermöglichen. Die Ermittlung rettungsdienstlicher Handlungs- und Problemsituationen „einschließlich der darin wirksamen widersprüchlichen Anforderungen und der möglichen sowie der gewählten Handlungsalternativen“ (Darmann, Keuchel 2006, S. 178) schaffen die Voraussetzungen, nicht oder nur wenig bevorzugte Deutungsmöglichkeiten offenzulegen und im Zuge dessen Autonomiebestrebungen der NotSans zu ermöglichen (vgl. ebd.).

Ein weiteres Forschungsfeld könnte sich auf die Bearbeitung von Fragen „zur beruflichen Identitätsentwicklung“ (Düttorn et al. 2013a, S. 174) an den unterschiedlichen Lernorten Schule, Lehrrettungswache sowie Klinik beziehen. Daran anknüpfend können Forschungsaktivitäten die didaktische Gestaltung der Praxisanleitung als auch Praxisbegleitung in der NotSan-Ausbildung verstärkt in den Blick nehmen (vgl. ebd.). Eine bildungstheoretische Perspektive kann deshalb in ihrer umfassenden Reichweite

für die NotSan-Ausbildung in didaktischen Ansätzen weiter konkretisiert und ausdifferenziert werden.

Schließlich gibt es noch weitere, aufzuschlüsselnde Forschungsfragen, die einen interprofessionellen, didaktischen Austausch innerhalb der Berufsfelddidaktik Pflege und Gesundheit erforderlich werden lassen. Diese Zusammenarbeit kann die eigene, rettungsdienstliche Perspektive erweitern und Ressourcen bündeln, um zugleich für Lehrkräfte, Schüler und Patienten nutzbringend zu sein. Notwendigerweise muss neben dem Blick für das Verbindende und Gemeinsame auch der Blick für das Eigene geschärft werden (Bergjan et al. 2006, S. 11). So kann für die NotSan-Ausbildung ein eigenständiges *Bildungsinteresse* hervorgebracht werden, selbst wenn sich die Anzahl der Ausbildungsplätze im Gegensatz zu anderen Pflege- und Gesundheitsfachberufen auf wenige Tausende beläuft (vgl. Robert Bosch Stiftung 2013, S. 157). Auch wenn die NotSan-Schüler nur eine kleine Gruppe repräsentieren, so sind Diskussionen und vor allem Reflexionen über ihre Ausbildungsqualität zur Stärkung ihrer Aufklärungs- und Bildungsprozesse unablässig – im Interesse der (Notfall)Patienten und der Notfallsanitäter.

Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (2006): Theorie der Halbbildung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bader, Reinhard (2001): Entwickeln von Rahmenlehrplänen nach dem Lernfeldkonzept. In: Müller, Martina; Zöller, Arnulf (Hrsg.): Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. München: ISB-Verlag, S. 26.

Bader, Reinhard; Müller, Martina (Hrsg.) (2004): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept. Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA "Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung" der Länder Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Bielefeld: Bertelsmann.

Bals, Thomas (2002): Stichwort ‚Schulsystem‘. In: Stöcker, Gertrud (Hrsg.): Bildung und Pflege. Eine berufs- und bildungspolitische Standortbestimmung. Hannover: Schlütersche GmbH & Co. KG, S. 138.

Bals, Thomas; Weyland, Ulrike (2010): Berufliche Fachrichtung Gesundheit. In: Pahl, Jörg-Peter; Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 523 – 529.

Becker, Manfred (2009): Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 5. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Bergjan, Manuela; Altmeppen, Sandra; Unger, Angelika (2006): Was verbindet die Pflege mit den therapeutischen Berufen? Chancen für eine gemeinsame Didaktik Pflege/Therapie. In: Pflegepädagogik, Jg. 7, H. 1, S. 11.

Blankertz, Herwig (1977): Berufliche Bildung. In: Rombach, Heinrich (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik. Band 1. Freiburg im Breisgau: Herder, S. 91.

Blankertz, Herwig (1991): Theorien und Modelle der Didaktik. 13. Auflage. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Bundesbildungsministerium (2001): Arbeitsstab Forum Bildung. Empfehlungen des Forum Bildung. Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung Bonn. Online verfügbar unter:

https://www.bmbf.de/pub/011128_Langfassung_Forum_Bildung.pdf (20.09.2014)

Bundesministerium der Justiz (2007a): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Rettungsassistentinnen und Rettungsassistenten. Online verfügbar unter:

<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/rettassaprv/gesamt.pdf> (21.09.2014)

Bundesministerium der Justiz (2007b): Gesetz über den Beruf der Rettungsassistentin und des Rettungsassistenten. Online verfügbar unter:

<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/rettassg/gesamt.pdf> (27.08.2014)

Bundesministerium der Justiz (2013a): Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für Notfallsanitäterinnen und Notfallsanitäter (NotSan-APrV). Online verfügbar unter:

<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/notesan-aprv/gesamt.pdf> (28.08.2014)

Bundesministerium der Justiz (2013b): Gesetz über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters (Notfallsanitätergesetz - NotSanG). Online verfügbar unter:

<http://www.gesetze-im-internet.de/notesang/BJNR134810013.html> (28.08.2014)

Clausen, Jens (2005): Wie sich die Wissenschaft ihr Wissen schafft. Skizzen zu verschiedenen wissenschaftstheoretischen Ansätzen. In: Schneider, Kordula; Brinker-Meyendriesch, Elfriede; Schneider, Alfred (Hrsg.): Pflegepädagogik. Für Studium und Praxis. 2. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 230.

Darmann, Ingrid; Keuchel, Regina (2006): Berufswissenschaftliche Forschung in den Berufsfeldern. Gesundheit/Pflege. In: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 175 – 181.

Darmann-Finck, Ingrid (2009): Interaktionistische Pflegedidaktik. In: Olbrich, Christa (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Elsevier GmbH, S. 2 – 4.

Darmann-Finck, Ingrid; Böhnke, Ulrike; Straß, Katharina (Hrsg.) (2009): Fallrekonstruktives Lernen. Ein Beitrag zur Professionalisierung in den Berufsfeldern Pflege und Gesundheit. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.

Darmann-Finck, Ingrid (2010): Interaktion im Pflegeunterricht. Begründungslinien der Interaktionistischen Pflegedidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Deutscher Bundestag (2012): Entwurf eines Gesetzes über den Beruf der Notfallsanitäterin und des Notfallsanitäters sowie zur Änderung weiterer Vorschriften. Drucksache 17/11689, S. 16, 21. Online verfügbar unter:
<http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/116/1711689.pdf> (25.09.2014)

Dubs, Rolf (2006): Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der Berufsschule. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 192.

Dummert, Andreas (2010): Wann ist Personalentwicklung Bildung? Eine kritische Auseinandersetzung. In: Padua, Jg. 4, H. 4, S. 9.

Düttthorn, Nadin; Walter, Anja; Arens, Frank (2013a): Was bietet die Pflegedidaktik? Ein Analyseinstrument zur standortbestimmenden Untersuchung pflegedidaktischer Arbeiten. In: Padua, Jg. 8, H. 3, S. 168 – 175.

Düttthorn, Nadin; Walter, Anja; Arens, Frank (2013b): Was bietet die Pflegedidaktik? Ein Analyseinstrument zur standortbestimmenden Untersuchung pflegedidaktischer Arbeiten. Teil 2. In: Padua, Jg. 8, H. 5, S. 302 – 310.

Enke, Kersten; Kuhnke, Rico (2013): Lernfeld Rettungsdienst. Wege zum handlungsorientierten Unterricht. Edewecht: Stumpf + Kossendey Verlag.

Ertl-Schmuck, Roswitha (2003): Pflegedidaktische Modelle – Einschätzung und Perspektiven. In: Falk, Juliane; Kerres, Andreas (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 66 – 70.

Ertl-Schmuck, Roswitha; Fichtmüller, Franziska (2009): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Ertl-Schmuck, Roswitha (2010): Subjektorientierte Pflegedidaktik. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Theorien und Modelle der Pflegedidaktik. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 70ff.

Falk, Juliane (2003): Was ist das Besondere der Pflegeausbildung? – Eine Stimmung. In: Falk, Juliane; Kerres, Andreas (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 7 – 16.

Fichtmüller, Franziska; Walter, Anja (2007): Pflegen lernen. Empirische Begriffs- und Theoriebildung zum Wirkgefüge von Lernen und Lehren beruflichen Pflegehandelns. Göttingen: V&R unipress.

Greb, Ulrike (2009): Der Strukturgitteransatz in der Pflegedidaktik. In: Olbrich, Christa (Hrsg.): Modelle der Pflegedidaktik. München: Elsevier GmbH, S. 30f.

Grüneberg, Lutz (2010): Von der bildungstheoretischen Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Jaszus, Rainer; Küls, Holger (Hrsg.): Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. Stuttgart: Holland + Josenhans, S. 33 – 61.

Haas, Michael (2005): Professionalisierung der Altenpflege. Risiken – Hemmnisse – Chancen. In: Greb, Ulrike (Hrsg.): Lernfelder fachdidaktisch interpretieren. Werkstattberichte zur Gestaltung von Gesundheits- und Krankheitsthemen im schulischen Bereich. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag, S. 30.

Hachmeyer, Steffen (2014): Das Ende der Rettungsassistenten: Ist eine Ausbildung noch sinnvoll? In: Rettungsdienst, 37. Jg., H. 6, S. 546 – 549.

Hadasch, Martina; Bens, Daniel (2014): Kommentierung des Notfallsanitätäergesetzes. In: Bens, Daniel; Lipp, Roland (Hrsg.): Notfallsanitätäergesetz. Herausforderungen und Chancen. Edewecht: Stumpf + Kossendey Verlag, S. 78.

Helfen, Tobias (2012): Notfall- und Rettungsmedizin. Basics. 2. Auflage. München: Elsevier GmbH.

Hoops, Wolfgang (2009): Entwicklungslinien des bundesdeutschen pflegedidaktischen Diskurses. In: Ertl-Schmuck, Roswitha; Fichtmüller, Franziska (Hrsg.): Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 165f., 186, 191.

Ingwersen, Ruth (2003): Die Verbindung von allgemeiner Bildung und Berufsbildung in Pflege und Gesundheit. In: Falk, Juliane; Kerres, Andreas (Hrsg.): Didaktik und Methodik der Pflegepädagogik. Handbuch für innovatives Lehren im Gesundheits- und Sozialbereich. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 19 – 47.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2006): Didaktische Modelle. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Karutz, Harald; Braun, Birthe; Hockauf, Herbert; Wagner, Ulf (2004): Fachdidaktik Rettungsdienst: Ein Beitrag zur Professionalisierung der RD-Ausbildung. In: Rettungsdienst, 27. Jg., H. 5, S. 466 – 471.

Karutz, Harald (Hrsg.) (2011): Notfallpädagogik. Ideen und Konzepte. Edewecht: Stumpf + Kossendey Verlag.

Keuchel, Regina (2005): Lernsituationen entwickeln und gestalten – Das Lernfeldkonzept auf seinem Weg von der Theorie in die Praxis. In: Pflegemagazin, 6. Jg., H. 3: 35.

Keuchel, Regina (2007): Pflegeausbildung heute: Die Perspektive heißt Bildung. In: Falk, Juliane; Keuchel, Regina (Hrsg.): Moderne Pflegeausbildung heute. Bildungstheoretische Orientierungen und bewährte Praxisbeispiele für den Unterricht. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 18 – 25.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

König, Marco (2007): Stellungnahme zur Anhörung des Antrages der Fraktion der FDP „Dem Beruf des Rettungsassistenten eine Zukunftsperspektive geben- Das Rettungsassistentengesetz novellieren“. Deutscher Berufsverband Rettungsdienst Kiel. Online verfügbar unter:
http://www.skverlag.de/fileadmin/images_content/zeitschriften/rettungsdienst/NotSanG-Dateien/notesang_stellungnahme_dbrd.pdf (29.08.2012)

Kruppa, Elisabeth (2006): Didaktik im Rettungsdienst: ein konstruktivistisches Unterrichtskonzept für die Rettungsassistentenausbildung. Diplomarbeit, Philipps-Universität Marburg.

Kutscha, Günter (2002): Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im Kontext bildungstheoretischer Reformkonzepte - Rückblick und Perspektiven. Werner Habel zum 60. Geburtstag gewidmet. Online verfügbar unter:
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/kutscha_60_habel.pdf (20.09.2014)

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt/ Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg (Hrsg.) (2003): Abschlussbericht zum Modellversuch SELUBA Sachsen-Anhalt. Online verfügbar unter:
<http://www.bildung-lsa.de/archiv/seluba/dokum/abschlbb.pdf> (03.10.2014)

Lipp, Roland (2014): Ausbildung im Rettungsdienst – Geschichte und Rückblick. In: Bens, Daniel; Lipp, Roland (Hrsg.): Notfallsanitätärgesetz. Herausforderungen und Chancen. Edewecht: Stumpf + Kossendey Verlag, S. 19.

Luiz, Thomas (2008): Der psychosoziale Notfall. In: Notfall + Rettungsmedizin. 11. Jg., H. 8, S. 547.

Machado, Carl (2013): Patienten aus fremden Kulturen im Notarzt- und Rettungsdienst. Fallbeispiele und Praxistipps. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.

Meyer, Meinert A.; Meyer, Hilbert (2007): Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert? Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Nadler, Gerhard (2004): Berufspädagogische und juristische Aspekte zur beruflichen Bildung und Tätigkeit von Rettungsassistent und Rettungssanitäter. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.

Neuweg, Hans-Georg (2004): Im Spannungsfeld von „Theorie“ und „Praxis“: Zu den Funktionen der ersten und zweiten Phase in der Ausbildung von LehrerInnen. In: Backes-Haase, Alfons; Frommer, Helmut (Hrsg.): Theorie-Praxis-Verzahnung in der beruflichen und gymnasialen Lehrerbildung. Das neu eingeführte Praxissemester. Dis-

kussion Berufsbildung Band 6, hrsg. von Bernhard Bonz/Heinrich Schanz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 24.

Nikendei, Alexander (2014): Kommunikation und Handlungskompetenz im Einsatz. In: Rettungsdienst, 37. Jg., H. 2, S. 148f.

Oelke, Uta; Meyer, Hilbert (Hrsg.) (2013): Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. Berlin: Cornelsen.

Ohder, Martin (2014): Vom Curriculum zur Lernsituation. Vortrag auf dem 1. Notfallsanitäter-Symposium Hamburg. Online verfügbar unter:

http://www.notfallsanitaeter-symposium.de/wp-content/uploads/2014/06/nfs-symp2014_5_Ohder_Curriculum.pdf (25.08.2014)

Panke-Kochinke, Birgit (1999): Pflege im Spannungsfeld gesellschaftlicher Widersprüche – Folgerungen für die Ausbildung. In: Pflegepädagogik, Jg. o. A., H. 3, S. 5.

Pohl-Meuthen, U.; Koch, B.; Kuschinsky, B. (1999): Rettungsdienst in der Europäischen Union. Eine vergleichende Bestandsaufnahme. In: Notfall & Rettungsmedizin, Jg. 2, H. 2, S. 442f.

Pluntke, Steffen (2013): Lehrrettungsassistent und Dozent im Rettungsdienst. Für die Aus- und Weiterbildung. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Riedl, Alfred; Schelten, Andreas (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Robert Bosch Stiftung (2013): Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung, S. 63, 157, 270f., 373. Online verfügbar unter:

http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/2013_Gesundheitsberufe_Online_Einzelseiten.pdf (04.10.2014)

Rolff, Hans-Günter (2007): Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Sahmel, Karl Heinz (1999): Umriss einer kritisch-konstruktiven Pflegepädagogik. In: Pflegepädagogik, Jg. o. A., H. 1, S. 25.

Sahmel, Karl Heinz (Hrsg.) (2009): Pflegerische Kompetenzen fördern: pflegepädagogische Grundlagen und Konzepte. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

Schneider, Kordula (2005): Das Lernfeldkonzept – zwischen theoretischen Erwartungen und praktischen Realisierungsmöglichkeiten. In: Schneider, Kordula; Brinker-Meyendriesch, Elfriede; Schneider, Alfred (Hrsg.): Pflegepädagogik. Für Studium und Praxis. 2. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, S. 86.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.

Online verfügbar unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (15.08.2014)

Sloane, Peter F. E. (2002): Schulorganisation und schulische Curriculumarbeit. In: Bader, Reinhard/ Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept – curriculare und organisatorische Gestaltung. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 22f.

Sudowe, Hendrik (2007): Professionell handeln im Rettungsdienst. Das Trainingsbuch. München: Elsevier GmbH.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Weyland, Ulrike; Grunau, Janika (2013): Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung – Aktuelle Entwicklungen und Initiativen. In: Enke, Kersten; Kuhnke, Rico (2013): Lernfeld Rettungsdienst. Wege zum handlungsorientierten Unterricht. Edewecht: Stumpf + Kossendey Verlag, S. 33.

Wiese, Christoph (2014): Palliativpatienten in der präklinischen Notfallmedizin: Rettungsdienst und ambulante Palliativteams als Partner. In: Rettungsdienst, 37. Jg., H. 4, S. 338.

Williams, Angela (2012): Emotion work in paramedic practice: The implications for nurse educators. In: Nurse Education Today, 32. Jg., S. 368 – 372.

Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.) (2001): Das Herkunftswörterbuch: Etymologie der deutschen Sprache. Die Geschichte der deutschen Wörter bis zur Gegenwart. 3. Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

